في الفكر التربوي الإسلامي

الدكتور لطفي بركات احمد

مدير مركز البحوث بكلية التربية
في أبها

الناشر



الرياض ـ المملكة العربية السعودية





في
الفكر التربوي الإسلامي

الدكتور لطفي بركات احمد

مدير مركز البحوث بكلية التربية

[illegible] في ابها

الطبعة الأولى

١٤٠٢ هـ – ١٩٨٢ م

الناشر:



الرياض – المملكة العربية السعودية

بسم الله الرحمن الرحيم

« وتلك الأمثال نضربها للناس وما يعقلها الا العالمون »

(صدق الله العظيم)



الإهداء

(ذكرى رحيل أمي) ٢٤ مارس ١٩٧٩

عام مضى وانطوى عهد ....
ولكل شيء في الورى حد ....
يا لهف قلبي حين تركتك ....
وكتب على النوى والله قدره ....
وقضاء ربي ليس يرتد ....
فالصمت في عيوني دمعة ....
وآه تنهش ضلوعي حسرة ....
وإن كان رحيلك قد فرقنا ....
فالقلب لن ينأى به البعد أبدا ....
وعهد الأمومة والبنوة سيظل قائماً .....
مهما تطاول بيننا العهد ....

دكتور لطفي بركات أحمد



تصـــدير

إذا كان الفكر انعكاساً صادقاً لحياة الجماعة الإنسانية ، فإن نوعه يتحدد بنوع هذه الحياة وبالإطار العقائدي الذي يوجه مسارها ، وطالما أننا نعيش في مجتمع إسلامي ، فإن الفكر الذي يعكس حياتنا الثقافية — في المجال التعليمي — هو الفكر التربوي الإسلامي بكل أصوله وركائزه ومحدداته ومقوماته وأساليبه النابعة من شريعتنا الإسلامية من ناحية،ومن واقعنا الإسلامي من ناحية ثانية ، ومن تطلعاتنا المستقبلية من ناحية ثالثة .

إن أصالة هذه الفكر تبدو في قدرته على تفسير الظواهر التربوية والعلاقات الإنسانية وتتبع نتائجها والتنبؤ على أساسها ، كما تتمثل اصالته في شجبه لأنماط الفكر الأخرى القائمة على المساومات الهامشية والحلول الوسطية والنزاعات الخرافية والإتجاهات الميتافيزيقية .

كما أن مرامي هذا الفكر وأغراضه تستهدف المحافظة على تراثنا الروحي،ودعم وتدعيم مبادىء وأهداف المجتمع الإسلامي واستيعاب روح العصر ومطالبه في القدرة على التغيير والتجديد والإبتكار والنمو والإرتقاء .

وفي هذه الحدود،كانت الدافعية لسبر غور بعض جوانب هذا الفكر وتحليل مرئياته ازاء واقع الحياة وإبراز تضميناتها التربوية وذلك من خلال وجهة نظر المؤلف من ناحية ووجهة نظر بعض المربين المسلمين من ناحية

أخرى، وذلك من خلال ستة فصول رئيسية، يحلل الأول منها رؤى هذا الفكر ازاء طبيعة الوجود والطبيعة الإنسانية والمعرفة والقيم والتطبيقات التربوية المستفادة وصولاً إلى تحديد خصائصه العامة والمسؤوليات والمهام الملقاة على عاتقه في تطوير الواقع والنهوض به ، ويحدد الفصل الثاني المفاهيم الأساسية للتربية الإسلامية والأصول الفلسفية والنفسية والإجتماعية والإقتصادية التي ترتكز عليها ومغزاها التربوي من مطالب العصر . كما يبرز الفصل الثالث لمرئيات الغزالي لهذا الفكر ومدى إمكانية تطبيقه في واقعنا التعليمي وذلك من خلال مناقشة عدة اسئلة من بينها الآتي :

– ما أهداف التربية وما مراميها وما أغراضها .

– ما أساليب التنشئة التربوية الإسلامية .

– ما المسئوليات التربوية لكل من المعلم والمتعلم .

– ما مكونات النفس البشرية وما دوافعها . وما مغزى ذلك تربوياً ؟

ويوضح الفصل الرابع الإطار القيمي لهذا الفكر التربوي من منظور ابن تيمية في ضوء تحليله للنظرية الميتافيزيقيه للقيم من ناحية وللنظريـــة الوضعية للقيم من ناحية أخرى ، وإبراز المضامين التربوية المستفادة .

كما يناقش الفصل الخامس مرئيات حاجي خليفة لأصول هذا الفكر في ضوء طرح الاسئلة التالية :

– ما أغراض التعليم الإسلامي . وما صورة المنهج الدراسي

– ما أهم طرق التعلم والتعليم .

– ما سمات المعلم في التربية الإسلامية وما خصائصه .

– ما الشروط الواجب توافرها في طلاب العلم .

ـ ما مكانة العلم وفضله في الحياة .

وتنتهي هذه المحاولة بالفصل السادس الذي يستنبط المغزى التربوي المستفاد من الفكر الإجتماعي لابن خلدون .

والله الموفق

دكتور لطفي بركات أحمد



الفصل الأول

مرئيات
في الفكر التربوي الإسلامي

الفصل الأول

مرئيات
في الفكر التربوي الإسلامي

سيحاول هذا الفصل إلقاء بعض الضوء على أصول الفكر التربوي الإسلامي وذلك من خلال التعرف على موقفه من مشكلات الوجود والطبيعة الإنسانية والمعرفة والقيم ، مع تحديد موقفه من التيارات الفكرية الأخرى وإبراز المضامين التربوية المستفادة من ذلك في واقعنا التعليمي وصولاً إلى الخصائص العامة المميزة له .

وفي هذه الحدود فإن مسار هذا الفصل إنما يتحدد على النحو التالي:

أولاً : موقف الفكر التربوي الإسلامي من طبيعة الوجود .

ما طبيعة الوجود الذي نعيش فيه ؟ ومما يتشكل ؟

هل يتكون من محسوسات فقط ؟ أم من معقولات فقط ؟ أم من الإثنين معاً ؟

وما موقف الفكر التربوي الإسلامي من هذه التساؤلات ؟

وما هي التضمينات التربوية المستفادة من ذلك ؟

وفي محاولة للإجابة على هذه التساؤلات ، يمكننا أن نقرر أن ثمة اتجاهات

فكرية متعددة الأوجه حاولت الرد على هذه الاسئلة، ورغم تعددها إلا أنه يمكننا حصرها في اتجاهين رئيسيين هما : الفكر التربوي المثالي والفكر التربوي المادي، وإبراز موقفهما وصولاً إلى تحديد موقف الفكر التربوي الإسلامي منهما وبالتالي من الوجود وطبيعته وذلك على النحو التالي :

أ ـ موقف الفكر التربوي المثالي من الوجود :

ظهر هذا الإتجاه المثالي منذ الماضي البعيد عند أفلاطون حيث قسم الوجود إلى عالمين، عالم الفكر أو المثل، وعالم الواقع أو الجزئيات، وأنه أقل مرتبة من عالم المثل الذي يتميز بأنه ثابت وعام ومطلق على عكس عالم الجزئيات (١) .

ولقد بدى هذا في وقتنا الحاضر بصورة ما عند الوجود بين الذين يحددون موقفهم من الوجود في المقولات الفكرية التالية : ـ

١ ـ أن الوجود لا ينفصل عن الموجود ولا يقوم في عالم متعال وإنما الوجود دائماً هو وجود الموجود لا انفصال بينهما وفي ذلك يقول هيدجر (٢) Heidgger « فكما أن الموجود هو أصل الوجود ، فإن الوجود هو في جوهره وجود الموجود » .

ويقصد هيدجر بالموجود هو ما نتمكن من امتثاله واحصائه وكل ما يخضع لدراسة الواقع ، أما الوجود فهو الشيء الفذ الفريد الذي لا يخضع للتجريب ، إنه اللا موضوعي Non - Objectlive الذي لا يتأصل في عالم الأعيان(٣) وتكون مهمة الموجود هو محاولة الإرتقاء نحو الوجود (٤) .

٢ ـ أن الفكر سابق على الوجود وأنه متعال عنه ومقارن له، وهذا العلو هو المعنى الأول للحقيقة وهو تجاوز الموجود إلى الوجود. وفي ذلك يقول هيدجر (٥) « أوربا هذه في عمائها المهلك ، هي على وشك أن تنتحر

هي اليوم تقع كالبندقية بين فكي كسارة ، محصورة بين السوفيت من جانب والأمريكيين من جانب آخر ، وهما من وجهة نظرنا نفس الشيء ، نفس الحزن المقبض الكئيب للتكنولوجيا الهوجاء الطليقة ونفس التنظيم الذي لا حد له للإنسان العادي ، وفي زمن خضعت فيه أقصى أركان المعمورة لسيادة التكنولوجيا وأصبح هذا العالم مستغل إقتصادياً ... وهنا يطرح هذا السؤال نفسه : ما الغاية ؟ وما المصير ؟ ..ولا مناص من تجاوز هذا كله بالتفكير في الوجود وتذكره لا على نحو الفلاسفة السابقون وإنما التفكير في الآنيه الانسانية وإعادتها إلى نطاق الوجود الذي يتحتم على الإنسان أن يكشفه لنفسه».

٣ — إن الوجود هو الحرية فالإنسان لا يوجد أولاً لكي يكون حراً بعد ذلك ، وإنما ليس ثمة فرق بين وجود الإنسان وكونه حراً Etre Libre [٦] ويترتب على ذلك مسؤولية الإنسان الكاملة عن وجوده ، فما من قوة تستطيع أن تدفعه إلى التخلي عن حريته ، إنه هو نفسه الذي يقرر ويختار ما يكون إياه .

« فالإنسان هو ما يفعل ، أي أن كل شيء موجود هو مشروع إنساني ، فالإنسان ينغمس في حياته ويرسم شكلها وليس ثمة شيء خارج عن هذا الشكل ، إن الإنسان ليس شيئاً آخر سوى سلسلة من المشاريع Enterprises إنه المجموع الكلي للعلاقات التي تؤلف هذه المشاريع » [٧] .

٤ — والحرية عندهم مطلقة في الكشف عن الوجود وفي ذلك يقولون :

« إن الإنسان يظل حراً حرية مطلقة وهو في أشد المواقف قهراً وجبراً ، إن أسواط الجلاد لا يمكن أن تعفي الإنسان من كونه حراً » .

٥ — والوجود والحقيقة صنوان وإن كان من الصعب الكشف عنهما ويستدلون على ذلك بالمثال التالي :

«هناك عبر الشارع يقوم بناء مدرسة ثانوية ، إنها موجودة من الموجودات ،

ونحن نستطيع أن ننظر إلى البناء من جميع الجهات ونستطيع أن ندخله ونستكشفه من الداخل ولكن يبقى السؤال المحير هو أين وجود هذه المدرسة رغم كونها موجودة ؟ وما قوام الوجود في واقعة النظر إلى الموجود »[8].

وهنا يتساءل أصحاب هذا الفكر المثالي : هل يعني ذلك أن الوجود كلمة فارغة لا تعني شيئاً واقعياً ملموساً وأنه — وعلى حد تعبير نيتشه — غلطة كبرى ؛ ويردون على ذلك بأن سيطرة الفكر المادي في هذا العصر هي التي أدت إلى نسيان الوجود والإهتمام بالموجود وأن سبيل الحد منها لن يكون إلا بالتفكير في الوجود رغم كل الصعاب لأنـــه أعلى التصورات ويوضحون ذلك قائلين : —

« هل يمكن رؤية الوجود ؟ إننا نرى موجودات مثل هذه القطعة في الطباشير ولكن هل يرى الوجود كما يرى اللون والضوء والظل؟ هل يسمع ويشم ويتذوق ويلمس الوجود ؟ أين يكمن الوجود؟ إنه أشبه بالعدم .... »[9].

هذه هي الأسس الفلسفية العامة لهذا الإتجاه المثالي ولعل السؤال الذي يثور الآن هو : — ما هي التضمينات التربوية المستفادة من هذا الإتجاه ؟ .

ولعل ذلك مردود عليه على النحو التالي : —

التضمينات التربوية للإتجاه المثالي

— ضرورة قصر التعليم على الصفوة والقادرين حيث أن أكثر الثقافة عمومية هي عين البدائية .

— ضرورة تنوع التعليم من حيث بنيته وصيغه ومحدداته وأهدافه حتى يتسق مع بنية الوجود وأسسه وركائزه .

— ضرورة السعي إلى تحقيق ذاتية الفرد ودعم ماهيته .

– المعرفة الإنسانية ليست فكراً خالصاً أو عقلاً محضاً وإنما تحتوي على مشاعر وانفعالات وأحاسيس ومن ثم فيجب أن تنبثق من معاناة شخصية وخبرة ذاتية .

– إن عملية التعلم ليست عملية عقلية بقدر ما هي أيضاً عملية إنفعالية وعليه فيجب أن تدور المقررات الدراسية على أساس سيكولوجي وليس على أساس منطقي بمعنى أن تنسحب من عالم الأشياء إلى عالم الإنسان .

– إن مهمة المؤسسات التعليمية هي مساعدة التلاميذ على الكشف عن ذواتهم وليس مهمتها التلقين أو فرض معارف التلاميذ وإنما يجب تشجيعهم على التأمل الذاتي والإنعطاف الباطني لمحتوى المعرفة حتى تتضح فاعليتها بالنسبة لهم .

– يجب الإهتمام بالعلوم الإنسانية إذ أنها تكشف للتلاميذ عن أدق العقول بالبشرية ازاء مشكلات الحياة المتجددة (١٠) .

– ضرورة التخصص المهني لا باعتباره غاية في ذاته وإنما لتحديد ماهية الفرد الخاصة للتكيف مع الواقع المادي حوله دونما محاولة لصرفه عن الدراسة العميقة الموسعة في العلوم الإنسانية دعماً لعقله ومشاعره ووقاية لهم من الضمور .

ب– موقف الفكر التربوي المادي من الوجود :

يمكننا رصد أهم مقولات هذا الفكر التربوي من الوجود على النحو التالي :

١ – الوجود ليس سوى ماديات مركبة يتخذ أشكالاً متباينة فمرة يكون ماءاً ومرة يكون ناراً وثالثه هواءاً وهكذا(١١) .

٢ ـ الفكر ليس سوى نتاج المادة وأن الوجود في حركته ومساره وتطوره إنما يخضع لقوانين مادية ومن ثم فلا وجود لما وراء المحسوسات .

٣ ـ يرفض هذا الإتجاه كل البناءات الفوقية في هذا الوجود كما يرفض دعوى الوجود القائم بذاته ، إذ أنه لا يعني شيئاً بالنسبة للإنسان فالوجود الذي يسبق التاريخ الإنساني لا وجود له .

٤ ـ أن كل ما في الوجود يضم عناصر متناقضة ومتصارعة وفي هذا التناقض تكمن الحياة وفي الوقت الذي يمتنع فيه التناقض بين العناصر والمكونات يكون العدم وهذا ما يعرف بقانون التناقض أو وحدة الأضداد ، كما أن الصراع بين النقيضين ينشأ عنه تأليف أرقى منه وهو ما يعرف بقانون نفي النفي ، أما قانون تحول الكم إلى الكيف أو العكس ، فإن مؤداه أن هذا التأليف يتحقق عن تحول يؤدي إلى سلسلة من المغيرات الكمية والكيفية (١٢) .

أما المعالم الرئيسية المميزة لهذا الفكر التربوي المادي في الواقع التعليمي فيمكن رصد أهمها على النحو التالي :

التضمينات التربوية للإتجاه المادي :

١ ـ العمل على استئصال الثقافات المغرضة ودعم الثقافة المادية وتضمين المناهج والمقررات الدراسية للمادية الجدلية ، فالرياضيات مثلاً تنمى في مختلف مراحل التعليم بواسطة التفكير الجدلي عند التلاميذ وتوضيح القوانين الرياضية من حيث تحولات الكم إلى الكيف ووحدة الأضداد ، والطبيعيات تدرس لتعليم التلاميذ الخواص الأساسية للمادة والطاقة وقوانينها ، كما تدرس الكيمياء لتحقيق وحدة بناء العالم المادي وقوانين بقاء المادة وغيرها والجيولوجيا توضح طريقة خلق الكون

وتطور الحياة ، وعلم الفلك يكشف عن كيفية بناء الكون وتكوين الأجرام السماوية وحركاتها وتطورها .

وعلم الاحياء يساعد على تفسير التطور الطبيعي للعالم العضوي كما تدرس الجغرافيا بهدف الكشف عن أحوال الشعوب ومدى استغلال الإستعمار لخيراتها ، كما تؤدي موضوعات التاريخ دوراً في تأصيل السلوك المادي في الناشئة [١٣] .

٢ ـ تأصيل المفاهيم الثقافية المتسقة مع هذا الفكر في الناشئة كالمفاهيم المتعلقة بالإصلاح الإيديولوجي ،العقلية البرجوازية ، الإمبريالية ، الغزو الثقافي . [١٤]

٣ ـ العمل على محو الأمية ورفع شعار تعلم ، تعلم ، تعلم أيضاً وإعداد برامج تدريبية في الفترات المسائية والتوسع في الجامعات الليلية وجامعات الهواء الطلق والتعليم بالمراسلة .

٤ ـ توثيق الصلة بين العلم المادي والتكنولوجيا المعاصرة وتحقيق الترابط بين البحوث العلمية ومشكلات المجتمع .

ولعل السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو : ما موقف الفكر التربوي الإسلامي من كلا الإتجاهين المادي والمثالي ؟

يمكننا أن نقرر أن فكرنا التربوي الإسلامي يعترف بكل من الفكر والمادة كحقيقتين رئيسيتين في تكوين هذا الوجود الذي نعيش فيه ، فهو في تصورنا ليس مجرد ماديات مركبة فقط كما يزعم أصحاب الإتجاه المادي ، وليس قاصراً على الفكر وحده كما يرى أصحاب الإتجاه المثالي إنما هو مركب من مادة وفكر حيث لا انفصال بينهما لأن العلاقة بينهما علاقة تبادلية تفاعلية ، علاقة فعل وانفعال ، أثر وتأثير متبادل ، دون

أن يكون لأيهما الغلبة أو السبق على الآخر فالعلاقة بينهما متوازنة ومتوازية في نسق دنيامي تفاعلي مترابط .

أما كون فكرنا التربوي الإسلامي يؤمن بالمادة ، فذلك ارتكاز أعلى عدة اعتبارات رئيسية منها ما يأتي :

– إن المادة في مختلف صورها وأشكالها ومجالاتها تحيط بالإنسان وتؤثر فيه ويتأثر بها في مختلف مجالات حياته .

– إن الفكر إنما يعتمد أساساً على وفاقه مع المادة وإلا فمن أين انبثقت القيم الإجتماعية المرتبطة بالحق والخير والجمال .

– إن المادة وإن كانت تتغير وتتطور إلا أنها تظل لها صفة الدوام – والإستمرار ولا تعني انعدامها أو اندثارها .

– إن المادة هي مختبر الفكر ومعيار صدقه أو كذبه ، فالفكر يصبح عديم الجدوى إذا لم يتسق مع الواقع المادي .

كذلك فإن فكرنا التربوي الإسلامي يعترف بالتصورات المثالية وذلك من خلال عدة اعتبارات رئيسية هي :

– إن الإنسان يتميز عن غيره من الكائنات الحية بالفكر ، ومن ثم فإن تجاهل الفكر يسوي الإنسان بغيره من الكائنات وهذا يتناقض مع تعاليم شريعتنا الإسلامية السمحاء التي مجدت الفكر والمفكرين مصداقاً لقوله تعالى «هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون» ، « إنما يخشى الله من عباده العلماء » ، « يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات » وقول الرسول صلى الله عليه وسلم « لموت قبيلة أيسر من موت عالم » ، « فضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب » .

– إن الفكر هو سبيل إخراج المادة من العدم إلى الوجود وأنه أداة التعبير عن المادة وسبيل توجيهها والتخطيط لترقيتها وترفيعها .

– إن المادة في غياب الفكر تصبح صماء بكماء عمياء لا جدوى منها .

على هذا كله ومن منطلق أن فكرنا التربوي الإسلامي يسلم بوجود المادة والفكر كحقيقتين رئيسيتين متلازمتين ، فإن هذا الموقف له مؤثرات تربوية ذات دلالات هامة لا بد من الأخذ بها في واقعنا التعليمي وهي :

١ – يجب احتواء المناهج والمقررات الدراسية على الجانبين المادي والمعنوي للثقافة الإسلامية ودون إيثار أحد الجانبين على الآخر ، لأنها لو ظلت فكرية خالصة ستحد قدرتها من احداث تغيير جذري والوقوف عند حد التغيير السطحي ، كما أنها لو ظلت مادة خالصة لتعارضت مع دعوى فكرنا بتوثيق الصلة بين النظر والعمل ، الإدراك العقلي مع الإدراك الحسي .

٢ – يجب مراجعة الثنائية المصطنعة الحاصلة الآن في واقعنا التعليمي بتقسيمه إلى تعليم نظري وتعليم فني ولا مناص من تمهين الثقافة وتثقيف المهنة .

٣ – يجب مراعاة النظر في محتوى ومكانة العلوم الإنسانية في واقعنا التعليمي فما زالت هذه العلوم متخلفة قياساً إلى العلوم الطبيعية رغم ما تستهدفه من إشاعة روح الفكر والسعي المتواصل نحو المعرفة الوظيفية .

٤ – يجب التوسع في إنشاء مدارس إبتدائية ومتوسطة ملحقة بمعاهد وكليات إعداد المعلمين بحيث يدرك الطلاب أن ما يدرس لهم نظرياً يمكن تطبيقه

عملياً في الواقع التعليمي وحتى لا تكون هناك هوة واسعة بين الفكر التربوي والواقع التعليمي مصداقاً لقوله تعالى « كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون » .

ثانياً : موقف الفكر التربوي الإسلامي من الطبيعة الإنسانية :

ما هي تصورات فكرنا التربوي إزاء الطبيعة الإنسانية ؟

هل هي تصورات مادية خالصة ؟ أم عقلية بحتة ؟ أم ديالكتيك متفاعل بينهما ؟ .

وما هي التضمينات التربوية المستفادة من ذلك ؟

طالما أن فكرنا التربوي الإسلامي يسلم بالمادة والفكر كحقيقتين متلازمتين فإن ذلك ينسحب على موقفه من الطبيعة الإنسانية فهي ذات طبيعة مزدوجة من المادة والروح لديها الاستعداد ونقيضه وفي ذلك يقول تعالى :

« الذي أحسن كل شيء خلقه وبدأ خلق الانسان من طين ثم جعل نسله من سلالة من ماء مهين ثم سواه ونفخ فيه من روحه وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلاً ما تشكرون » . (السجدة : ٩)

« وإذ قال ربك للملائكة إني خالق بشراً من طين فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين » . (ص : ٧٢)

ومغزى ذلك أن الطبيعة الانسانية مزودة باستعدادات الخير والشر وأنها تتشكل عن طريق التنشئة التربوية وحسب ما تسمح بها قدراتها — وإمكانياتها واستعداداتها وفي ذلك يقول الله تعالى :

« إنهم ألفوا اباءهم ضالين فهم على آثارهم يهرعون » .
(الصافات : ٧٠)

« ونفس وما سواها فألهمها فجورها وتقواها ، قد أفلح من زكاها وقد خاب من دساها » . (الشمس : ١٠)

« إن النفس لأمارة بالسوء إلا ما رحم ربي إن ربي غفور رحيم » .
(يوسف : ٥٣)

وفكرنا التربوي الاسلامي يسلم بأن هناك فروقاً فردية في الطبيعة الانسانية مصداقاً لقوله تعالى :

« لا تكلف نفساً إلا وسعها » . (الانعام : ١٥٢)

« لا يكلف الله نفساً إلا ما آتاها » . (الطلاق : ٧)

« أفمن كان مؤمناً كمن كان فاسقاً لا يستوون ». (السجدة : ١٨)

وأن هذه الطبيعة الانسانية لها قدراتها على التأمل والتفكير مصداقاً لقوله تعالى : « وفي أنفسكم أفلا تبصرون » . (الذاريات : ٢١)

« فلينظر الانسان مم خلق » . (الطارق : ٥)

كما أن لها قدراتها على البحث والتجريب والتحليل والتحقيق مصداقاً لقوله تعالى :

« وكذلك نرى إبراهيم ملكوت السموات والأرض وليكون من الموقنين ، فلما جن عليه الليل رأى كوكباً قال هذا ربي فلما أفل قال لا أحب الآفلين فلما رأى القمر بازغاً قال هذا ربي فلما أفل قال لئن لم يهدني ربي لأكونن من القوم الضالين ، فلما رأى الشمس بازغة قال هذا ربي هذا أكبر فلما أفلت قال يا قوم إني بريء مما تشركون ، إني وجهت وجهي للذي فطر السموات والأرض حنيفاً وما أنا من المشركين » .

(الانعام : ٧٩)

وفي هذه الحدود يبرز المفهوم الإجتماعي للطبيعة الإنسانية في إطار فكرنا التربوي الإسلامي والذي يمكن رصده على النحو التالي :

– إن الطبيعة الانسانية تنمو في إطار البناء الاجتماعي الذي نعيش فيه ذلك أن الفرد يعبر عن نشاطه وحركته عن طريق أنواع الإتصال بالرموز مع الآخرين وهذا التفاعل الإجتماعي يؤثر في نوعيات استجابته التي يتمثلها في ذاته .

– إن عملية التفاعل الإجتماعي بين الفرد والبناء الإجتماعي المحيط به يتميز بالديمومة وقيامه بدور الفاعل والمفعول به اللذان يأخذان في التنظيم والتشكيل وإعادته داخل الفرد نفسه .

– إن الفرد يعتبر العنصر الجديد المبتكر في الخبرة الإجتماعية ، وأن البناء الإجتماعي الذي يعيش في إطاره الفرد هو الذي يشكل طبيعته وهذا يعني أن نشاط الإنسان في بيئته وعمله الذي يقوم به هو الذي يكشف عما لديه من قدرات واستعدادات ومهارات .

أما التفسير التربوي لموقف فكرنا التربوي الإسلامي إزاء تصوره للطبيعة الإنسانية ، فإنه يتضمن العناصر التالية :

(أ) النظارة الشمولية للعمل التربوي .

وسبيل ذلك السعي إلى تطوير التعليم ليكون أقدر على تمكن الفرد من مواجهة التحديات التي يعيشها من ناحية وملاحقة التغيرات السريعة من حوله من ناحية أخرى وهذا يعني ألا يشغل التطوير نفسه بعمليات جزئية وإنما بعمليات كلية تستغرق بنى التعلم وصيغه ووسائله وأهدافه .

(ب) السعي إلى تعليم الأفراد كل الأفراد

وهذا يستلزم أن يكون للكبير الحق في التعليم مثل الصغير ،

ومضاعفة الموارد البشرية لهذا الغرض ومراجعة بعض المفاهيم والفروض التي لا زالت سائدة في جنبات واقعنا التعليمي ومن أمثلتها احتكار المدرسة للتعليم وعزلة التعليم عن الحياة واتساع الهوة بينما هو فكري وما هو مادي .

(جـ) ضرورة الإهتمام بالكيف في التعليم

فالواقع العربي في مسيس الحاجة إلى مضاعفة إنتاجه ورفع مستوى إنتاجية أفراده وبناء هيكله الإجتماعي والإقتصادي على أسس متقدمة من التكنولوجيا المعاصرة ومن هنا يجب أن تتجه خطط التعليم إلى توسيع احتياجات العمالة في الحاضر والمستقبل وتوظيف تكنولوجية التعليم في مجالات إعداد المعلمين وتدريبهم ومجالات الإدارة التعليمية وتحليل النظم وتعليم الكبار .

(د) ضرورة تنمية رأي عام تربوي

ليشارك بفاعلية مؤثرة في تحليل واقع التعليم العربي واستبعاد سلبياته ودعم إيجابياته وإبداء الإقتراحات والحلول والبدائل في ضوء الإمكانات المتاحة .

ثالثاً : موقف فكرنا التربوي الإسلامي من المعرفة

ما طبيعة المعرفة الإنسانية ؟

وما أدواتها في الوصول إلى الحقيقة ؟

وما حدودها ؟

والمضامين التربوية المستفادة ؟

وفي محاولة للإجابة على هذه التساؤلات يمكننا أن نقرر أن الإتجاهات

الفكرية على كثرتها إزاء هذه التساؤلات يمكن ردها إلى اتجاهين رئيسيين هما :

- ١ - الإتجاه المثالي .
- ٢ - الإتجاه الواقعي .

ويرى أصحاب الإتجاه الأول أن المعرفة الإنسانية تقوم على علاقة تبادلية بين عنصرين لا ينفصلان هما الذات العارفة والشيء المعروف وفي ذلك يقول بيرجسون Bergson (١٥) : -

« إذا عقدنا موازنة بين مختلف التحديدات للميتافيزيقا فسوف يتضح لنا أنه رغم اختلاف الفلاسفة ، فإنهم يتفقون على طريقين للمعرفة ، الأول قوامه الدوران حول الموضوع والثاني قوامه النفاذ إلى داخله ، الأول يقف عند حد النسبي والثاني يصل إلى المطلق وهذه المعرفة لا يعبر عنها لأنها تأمل عقلي محض ورؤى مباشرة تنفذ إلى بواطن الشيء ، إنها الوحدة المباشرة بين الذات والموضوع » .

أما أصحاب الإتجاه الثاني في المعرفة فإنهم يرون أن لا شيء في العقل إلا إذا مر بالحس أولاً وهذا ما أكده أرسطو منذ الماضي السحيق في بحثه في النفس (١٦) وما أكده بيكون ولوك وهيوم حيث يقول الأول :

« كي تعرف شيئاً أكثر فيما يتعلق بالوجود الذي يعرفه الإنسان ، يجب علينا أن نزيد من ملاحظتنا لقوانين الطبيعة بحيث تكون هذه الملاحظة منصبة على الاشياء الطبيعية » (١٧) .

كما شبه الثاني العقل الإنساني بصفحة بيضاء تتلقى معارفها خلال عملية الخبرة والتجربة التي يمر بها العقل ولقد عبر عن ذلك الثالث بقوله :

« إن من حرم حاسة ، حرم بالتالي من الأفكار التي يمكن أن تترتب

على انطباعات تلك الحاسة المفقودة ، فالأعمى لا يعرف اللون والأصم لا يعرف الصوت ، ورد للأعمى بصره وللأصم سمعه ، تفتح لهما طريقاً جديداً تنساب إليها منه أفكاراً لم يكن لهما بها عهد من قبل [١٨] .

ولعل السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو ما موقف فكرنا التربوي الإسلامي من هذين التيارين المتباعدين ؟ وما موقفه من طبيعة المعرفة الإنسانية ذاتها ؟

يمكن أن نقرر أن فكرنا التربوي الاسلامي يعترف بوجود العقل والحواس معاً كوسيلتين متعاونتين في الكشف عن طبيعة المعرفة الإنسانية ومكوناتها فهو يرى أن المعرفة تتألف من نشاطين رئيسيين أحدهما يتمثل في الآثار الوافدة من العالم الخارجي إلى العقل وثانيهما يتمثل في فاعلية العقل ودوره في تحويل هذه الآثار الحسية إلى معاني ومفاهيم وقوانين عقلية عامة ، والمرحلتان الحسية والعقلية ملتحمتان تماماً في عملية المعرفة وتكون وحدة عضوية ، فالحواس هي سبيل ما يصل إلى الفكر من معان ومفاهيم وأفكار واستنتاجات والفكر بالتالي يقوم بدوره بتحديد هذه المعاني وبلورتها بدقة .

وإذا كان أصحاب الإتجاه المثالي يرون أن المعرفة مطلقة لا حد لها وإذا كان أصحاب الإتجاه المادي يرون أن المعرفة محدودة بحدود الواقع فإن فكرنا التربوي الإسلامي لا يميل إلى الأخذ بأي الإتجاهين منفرداً وإنما يرى أن موقف كليهما موقف تعسفي ، فالمعرفة محدودة في مواقف ومطلقة في مواقف أخرى ، محدودة في إطار حواس الإنسان مصداقاً لقوله تعالى :

« الذي أحسن كل شيء خلقه وبدأ خلق الإنسان من طين ثم جعل نسله من سلالة من ماء مهين ثم سواه ونفخ فيه من روحه وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلاً ما تشكرون » . (السجدة : ٩)

« ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولا » . (الاسراء : ٣٦)

وهي مطلقة في إطار التأمل الذاتي في النفس والكون وفي ذلك تدعيم وتعميق في درجة الإيمان بالله مصداقاً لقوله تعالى :

« فلينظر الإنسان ممّ خلق » . (الطارق : ٥)

« وفي أنفسكم أفلا تبصرون » . (الذاريات : ٢١)

« أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت وإلى السماء كيف رفعت وإلى الجبال كيف نصبت وإلى الأرض كيف سطحت » . « الغاشية : ٢٠)

وتأسيساً على هذا كله يمكن إبراز بعض المضامين التربوية المستفادة من موقف فكرنا التربوي الإسلامي من طبيعة المعرفة وحدودها وإمكاناتها وذلك على النحو التالي :

١ ـ القدرة على التمييز ومواجهة مشكلات الواقع :

فالنظرية التكاملية للمعرفة الإنسانية في إطار فكرنا التربوي الإسلامي إنما تؤكد أن المعرفة ليست بسيطة بل مركبة ، وليست متجانسة بل متعددة الجوانب وأن دور الفرد هو التمييز بين جوانبها المتعددة والإستفادة منها في ترقية البناء الإجتماعي الذي يعيش في إطاره والنهوض به .

٢ ـ القدرة على إدراك الكليات

وفي إطار هذه النظرة ، يرفض فكرنا التربوي الوقوف عند حد المحسوسات وإنما يتعداها إلى المعقولات والتصورات لفهم ديناميات التفاعل بين الفرد وخالقه ، بين الفرد والوجود حوله ، بين الفرد والقوى الإجتماعية داخل المجتمع وخارجه وتوضيح انعكاسات ذلك على حياة الأفراد وأساليب

معيشتهم وطرائق تفكيرهم عن طريق ترجمة حصيلتها في صورة مناهج ومقررات وأنشطة وكتب دراسية وإعداد معلم وغيرها من مكونات البيئة التعليمية .

٣ ـ القدرة على المشاركة في إحداث التغيير المستهدف :

ومضمون ذلك ضرورة تبصير النشء بملاحظة مظاهر التغير الثقافي والمادي في واقعنا العربي وفهم أسبابه ودواعيه وعوامل تحريكه من خلال النظر إلى المعرفة الإنسانية في سياقها الإجتماعي وفي ضوء تفهم مشكلات الواقع ومن خلال الإلتزام بتحقيق الإنسجام ـ بين الفكر والخبرة وتمحيص الخبرة في ضوء الفكر وتمحيص الفكر في ضوء الخبرة حيث أن التباعد بينهما لا يحقق الهدف المنشود .

٤ ـ القدرة على ربط الفكر بالممارسة :

ففكرنا التربوي الإسلامي يؤكد ضرورة التزاوج بين الفكر والممارسة وأنه لا غنى لأحدهما عن الآخر فالفكر خير ما يعين على نجاح الممارسة كما أن الممارسة بدورها تزيد الفكر خصوبة وإنتاجاً ومن هنا فإن واقعنا التعليمي مطالب بتحقيق هذه المزاوجة في المناهج والأنشطة والمقررات الدراسية وإعداد المعلم وطرق التدريس والإدارة المدرسية وعلاقات المؤسسات التعليمية بالبيئة حولها .

رابعاً : موقف الفكر التربوي الإسلامي من القيم :

ما هي القيم ؟ وما طبيعتها ؟

هل هي ذاتية أم موضوعية ؟ مقيدة أم مطلقة ؟

وما مصادرها وينابيعها ؟

ويمكن بادىء ذي بدء أن نقرر أن القيم هي مجموعة من القوانـين والمقاييس تنبثق من جماعة ما وتتخذها معايير للحكم على الأعمال والأفعال والتصرفات وتكون لها من القوة والتأثير على الجماعة بحيث يصبح لها صفة الإلزام والضرورة والعمومية وأي خروج عليها أو انحراف عن اتجاهاتها يصبح خروجاً عن مبادىء الجماعة وأهدافها ومثلها العليا .

والواقع أن ثمة اتجاهات فكرية متباينة إزاء موضوع القيم وطبيعتها وذاتيتها ومصادرها يمكننا إجمالها في اتجاهين رئيسيين هما :

(١) إتجاه يرى أن القيم موضوعية ومطلقة ويمثل هذا الإتجاه قديماً أفلاطون في محاوراته المشهورة ثارميدس Charmides وليسيس Lysis حيث أضفى على قيم العفة والإعتدال والشجاعة صفات الواحدية والمطلقية والثبات واعتبرها صادقة في كل زمان ومكان وأنها لا تتغير ولا تتعـدل باختلاف الناس والأحوال [١٩] .

(٢) إتجاه يرى القيم نسبية متغيرة بتغير المجتمع وما يطرأ عليه من تعديل في الإتجاهات والعادات وأنماط السلوك ، فليس هناك خيرية مطلقة ولا شرية مطلقة بل هناك عدة مواقف كل منها يتسم بخيرية أو شرية لا تتشابه مع الموقف الآخر [٢٠] ولذلك دعا هذا الإتجاه إلى دراسة التكوين النفسي والإجتماعي للفرد من ناحية وللمجتمع من ناحية أخرى حتى تكون القيم النابعة من تفاعلهما لها صفة الإلزام ودون أن تفرض عليهم من قوى ميتافيزيقية [٢١] .

وإذا كان هذا هو موقف الفكر المثالي والفكر المادي من القيم، فما هو موقف فكرنا التربوي الإسلامي من القيم ؟

تتضح النظرة التكاملية لفكرنا التربوي الاسلامي إزاء القيم حين يأخذ بالقيم المثالية المستخلصة من الشريعة الإسلامية السمحاء كالقيم المتعلقة بالتوحيد

والتقوى والعمران والسعي لكسب الرزق والحرية والإحسان والكرم والأمانة والحلم والصدق مصداقاً لقوله تعالى :

« فلن تجد لسنة الله تبديلاً ولن تجد لسنة الله تحويلا » (فاطر : ٤٣)

« سنة الله التي قد خلت من قبل ولن تجد لسنة الله تبديلا »
(الفتح : ٢٣)

كما أن فكرنا التربوي الاسلامي يأخذ بالقيم المادية المرتبطة بواقع الحياة والمتسقة مع تراثنا الإجتماعي وهي تلك التي تنظم علاقة الفرد مع نفسه وذلك من قبيل قيم الطهارة والنظافة والمسؤولية الجسمية وإشبــاع الدوافع الأولية والدوافع العقلية من تعلم ونظر وتأمل وتلك التي تنظم علاقة الفرد مع غيره وذلك من قبيل قيم الأخوة والإلفة والتعارف والتضحية وتحمــل المسؤولية والولاء للجماعة والإنتماء إليها .

وعلى ضوء هذا كله ، فإن فكرنا التربوي الإسلامي يأخذ بالنظرة التكاملية في القيم وهذا يستلزم توجيهاً جديداً عند النظر إلى الطبيعة الخلقية للتربية بصفة عامة ، كما يعني نظرة متجددة إلى إمكان القيم في عمل المؤسسات التربوية وما يستتبعها من مؤشرات تربوية قيمية منها ما يأتي :

- أن تنمية قيم إسلامية منبثقة من واقعنا الاجتماعي ومستمدة من هدى شريعتنا الإسلامية يستلزم ازالة بقايا القيم الهابطة الوافدة من مجتمعات أخرى وهنا تبرز دور المؤسسات التعليمية في استخلاص المعــاني الحقيقية لهذه القيم ، إذ إن التعليم يكتسب فاعلية وقوة بما يحتويه من قيم لها مضمون هادف .

- ان تنمية قيم إسلامية متطورة ، إنما يستلزم تطابق السلوك الخارجي للنشء مع السلوك الداخلي في وحدة نسقية متكاملة .

- إن العمل التربوي في هدى شريعتنا الإسلامية في جوهره عمل أخلاقي ما دام مقصده تنمية الفرد إلى مستويات أفضل ، فالنمو يعتبر احدى القيم العليا للتربية وهو عملية الاكتمال والنضج والتهذيب المستمرة .
- ان تنمية قيم إسلامية ليس قاصراً على مواد دراسية بعينها وإنما تعتبر توجيهاً للحياة في جميع المواد الدراسية بحيث تحدث تطوراً إيجابياً في تطور المجتمع .
- ان تنمية قيم إسلامية يستلزم من مؤسسات التعليم والثقافة ضرورة تحديد مظاهر السلوك وأنواع النشاط المتضمنة في مختلف الحياة التي يمارسها النشء في حياتهم اليومية .

وهكذا تختلف هذه الرؤية الفكرية الإسلامية عن غيرها من الرؤى القائمة في المجتمعات الأخرى حيث شجبت الانفصاليات والثنائيات التي قامت عليها تلك الرؤى مستهدفة بذلك بناء البشر على أسس روحية مادية تشارك بفاعلية مؤثرة في تحديث وتعصير الوطن والمواطن .

وتأسيساً على هذا كله ، يمكننا تحديد أهم الخصائص المميزة للفكر التربوي الإسلامي وذلك على النحو التالي :

أولاً : العمق

فالفكر التربوي الإسلامي ليس فكراً سطحياً أو هامشياً وإنما هو فكر عميق يحاول سبر غور الأشياء دون الوقوف عند حد الأمور الجزئية أو الاكتفاء بالنظر إلى الظواهر كما تبدو له ، وإنما يعتريه القلق وتنتابه الحيرة أمام أسرار الوجود وما يحتويه من معارف وما ينبثق عنه من قيم مصداقاً لدعوى شريعتنا الإسلامية في التعامل بروية وتدبر في هذه الأسرار وكشف مكوناتها .

وفي ذلك يقول الله تعالى :

« قل سيروا في الأرض ، فانظروا كيف بدأ الخلق » .

(العنكبوت : ٢٠)

« قل انظروا ماذا في السموات والأرض وما تغني الآيات والنذر من قوم لا يؤمنون » .

(يونس : ١٠١)

« فلينظر الانسان مم خلق » .

(الطارق : ٥)

ثانياً : التأمل الواعي

فالفكر التربوي الإسلامي فكر تأملي واع يغوص داخل الحياة ليعود منها أعمق وعياً وأشد ادراكاً وأصفى بصيرة وهذا التأمل لا يعني الشطحات أو الخروج عن المألوف وإنما هو تأمل ذكي منبثق من شريعتنا الإسلامية السمحاء وفي ذلك يقول الله تعالى :

« سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم » .

(فصلت : ٥٣)

« أولم يتفكروا في أنفسهم ما خلق الله السموات والأرض وما بينهما إلا بالحق وأجل مسمى وأن كثيراً من الناس بلقاء ربهم لكافرون » .

(الروم : ٨)

ثالثاً : العمومية والشمول

يتسم الفكر التربوي الإسلامي بالنظرة الكلية الشاملة دون أن يحصر نفسه بأمور جزئية أو هامشية وإنما يراها في أوسع وأشمل مجالاً وصولاً إلى منطق عام للخبرة .

رابعاً : الواقعية والمثالية

فهو فكر يرتبط بالواقع وامكاناته ويحاول أن يصل إلى ما ينبغي أن يكون عليه هذا الواقع في نفس الوقت .

خامساً : التسامح والحرية

وتظهر أصالة هذا الفكر التربوي في معـاودة البحـث وصولا إلى الحقيقة مهما طال بها الأمد ، وهذا لا يتحقق إلا عن طريق سعة الصدر والتسامح وعدم الاقلال من الفكر الآخر ، بل الاصغاء إليها والرد عليها سلباً أم إيجاباً حيث يقنع ويقتنع ، يسأل ويجيب في حوار فكري متسامح مصداقاً لقوله تعالى :

« أفأنت تكره الناس حتى يكونوا مؤمنين » .

(يونس : ٩٩)

وقوله تعالى : « لا اكراه في الدين فقد تبين الرشد من الغي » .

(البقرة : ٢٥٦)

وقوله تعالى : « قل يأيها الناس قد جاءكم الحق من ربكم فمن اهتدى فانما يهتدي لنفسه ومن ضل فانما يضل عليها وما أنا عليكم بوكيل » .

(يونس : ١٠٨)

سادساً : التأثير الإجتماعي

فالفكر التربوي الإسلامي يؤدي دوراً خطيراً في تحديث الفـرد وتعصيره بما يتلاءم مع القيم الإسلامية العليا ونبذ القيم البالية أو المغرضة أو العبثية ، فالمواطن المسلم يعيش في اطار اجتماعي معين ، يؤثر فيه ويتأثر به ، وترتبط مطالبه وحاجاته بديناميات هذا النظام وتأثيره على شخصيته

ونمــوه في مختلف المجالات وبالتالي يحــلل دور المــواطن وفاعليته في دعم هــذا النظام أو اهداره وثمرة هذا كله هو ترقية النظام وترفيعه نحو الأفضل مصداقاً لقوله تعالى :

« ان هذه أمتكم أمة واحدة وأنا ربكم فاعبدون » .
(الأنبياء : ٩٢)

« واعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا » .
(آل عمران : ١٠٣)

سابعاً : التطابق بين النظر والتطبيق

فالفكر التربوي الإسلامي تتفق فيه المعرفة مع العمل ، والنظر مــع التطبيق والادراك الحسي مع الادراك العقلي والإنسان مع البيئة ، فالتفاعل بين كل هذه الأطراف أصيل وهو أصل الحياة . مصداقاً لقوله تعالى :

« كبر مقتاً عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون » .

ثامناً : إحداث التوافق بين الفرد والجماعة

وهذه الخاصية تدعم النزعة التعاونية وتنفي النزعة الأنانية حيث لا تقتصر وظائفها على مواقف محددة مبتورة وغير مستمرة ، وإنما تعني استمرارية المواقف التربوية وترابطها بما يتمخض عنها من نتائج وما يظهر فيها من أفكار ، وبذلك تكون السبيل لبناء السياسات العريضة وتوجيه الغايات السلوكية للأفراد في علاقاتهم الممتدة .

وفي ذلك يقول الله تعالى : —

« وإذ قال ربك للملائكة اني جاعل في الأرض خليفة . قالوا : أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك، قال : اني أعلم ما لا تعلمون » (البقرة : ٣٠ — ٣٣)

ويقول تعالى : « ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا » .
(الاسراء : ٧٠)

تاسعاً : توفير الصحة النفسية والثقافية

وهو في هذه الحدود على خلاف انماط الفكر التربوي الأخرى لا يعتبر مجرداً من الغايات والوسائل أو يقتصر على احداها دون الاخرى وإنما يوثق الصلة بين الغايات والوسائل لتكون آداة فعالة في الوفاء بروح الشريعة الإسلامية ومتطلبات العصر .

عاشراً : تشكيل المبادىء والأنظمة

فالفكر التربوي الإسلامي لا يقف عند حد تحليل المتناقضات الإجتماعية وتقديم حلول لها وإنما يقوم على ضرورة تشكيل المبادىء والنظم لبناء حياة أفضل تقوم على التراحم والتكافل بين الجميع مصداقاً لقوله تعالى :
« والذين في أموالهم حق معلوم للسائل والمحروم » .
(المعارج : ٢٤ ــ ٢٥)

إحدى عشر : أنه ذو طبيعة توجهية وليست تفصيلية

فالفكر التربوي الإسلامي يضع المقولات التربوية العامة الموجهة لساسة التعليم وواضعي الاستراتيجيات التربوية لترجمة هذه المقولات في صورة اعداد معلم ، مناهج وطرق تدريس، أنشطة لا صفية، إدارة مدرسية ، مواجهة مشكلات الواقع التعليمي وذلك حسب الامكانات المتاحة .

إثني عشر : أنه ذو طبيعة مستمرة ومتطورة

فالفكر التربوي الاسلامي لا يتأثر بتغير قياداته والمسؤولين عن واقعه

التعليمي ولا تتبدل أو تتخلخل أصوله وركائزه وأهدافه حسب الهوى الشخصي أو النزعة الذاتية لأنه تصور منهجي ينبثق من أصول الشريعة الإسلامية السمحاء .

ثلاثة عشر : أنه تعبير عن الواقع الإجتماعي

بمعنى أنه ليس مفروضاً من مجتمعات أخرى وإنما هو مرآة تعكس بصدق الواقع الاجتماعي وما يحتويه من إيجابيات وسلبيات فيحاول دعم الأولى والحد من الثانية في اطار الشريعة الإسلامية السمحاء .

ومحصلة هذا كله أن الفكر التربوي الإسلامي هو أداة صنع الحياة وصياغة الواقع الإجتماعي الذي تستهدفه في ضوء عدة اعتبارات رئيسية هي :

- ان صياغة الواقع الإجتماعي العربي ودعمه لا يستلزم تحقيق الرخاء المادي فحسب ، بل يتطلب أيضاً تنقية قيمنا الثقافية والخلقية من الانفصاليات والازدواجيات التي تعرضت لها عبر التاريخ ، الأمر الذي يلقي على التربية مسؤوليات متعددة في مجال الفكر والتطبيق .
- إن صياغة الواقع الاجتماعي العربي يستلزم الأخذ بمبدأ الضبط الاجتماعي والتخطيط الشامل لتنمية ثروات واقعنا الاجتماعي ومن ثم تصبح التربية مسؤولة عن تدريب المواطن لاعداده لعمليات الضبط والتخطيط بدلاً من تزويده بقدرات تحصر اهتماماته في أمور جزئية هامشية .
- ان صياغة الواقع الاجتماعي تقوم على الايمان والعلم تجنباً لعوامل الذبذبة والانكسار والتخلف ، وهنا تبرز مسؤولية التربية في تأصيل قيم الايمان والعلم في سلوك المواطن للقضاء على كل مظاهر السلبيات والانحرافات .

وتأسيساً على هذا كله يمكننا إيجاز أهم مسؤوليات فكرنا التربوي الإسلامي على النحو التالي :

(أ) التغيير التقدمي الشامل

تتحدد مسؤولية فكرنا الإسلامي لمواجهة التحديات التي يعيشها واقعنا العربي من جهة وللاحقة التغيرات السريعة من حولنا من جهة أخرى ، تستلزم رؤى شاملة موسعة لبنية التعليم وصيغه ومحدداته وأساليبه وأهدافه ، ومعنى هذا ألا ينحصر التغير في معالجة أمور جزئية أو مواجهة مشكلات تعليمية هامشية وإنما يعني الشمول إعادة النظر في منطق الأولويات بل وفي الأولويات ذاتها ، ومن هنا فان فكرنا التربوي الإسلامي مطالب أكثر من أي وقت مضى في تحقيق المواءمة بين تعليم الصغار وتعليم الكبار وإعادة التوازن والتوازي بين التعليم النظري والتعليم الفني وبين الكم والكيف وبين تمهين الثقافة وتثقيف المهنة وان مثل هذه المواجهة تستلزم كل الجهود المعنية بترفيع واقعنا الاجتماعي « اذ أن التعليم لا يخص كل المتخصصين فقط ، بل يستغرق كل القطاعات القائمة في المجتمع (٢٢) .

(ب) العمل المنتج النافع إجتماعياً

كذلك فان من أهم مسؤوليات فكرنا التربوي الإسلامي اعداد المواطن للعمل المنتج النافع اجتماعياً ، بحيث تتميز صورة العمل في هدى شريعتنا الإسلامية السمحاء بأنها صورة اجتماعية تستهدف خدمة المجتمع والوفاء بحاجاته وهذا يستلزم بالضرورة إعادة النظر ومراجعته في مفاهيم وفروض وتصورات واقعنا التعليمي لاعداد المواطن للعمل المنتج في ميادين الفكر والتنظيم والابتكار والاتقان سعياً إلى تحديث المجتمع وتعصيره وزيادة دخله الوطني «فالتعليم الآن أصبح مصدراً هائلاً لزيادة الدخل الوطني (٢٣) .

(ج) روح التعبئة ضد التخلف

ففكرنا التربوي الإسلامي يرتكز على مقومات موضوعية في تنظيم واقعنا الاجتماعي من قوانين واجراءات وتنظيمات وهي التي تحدد الخريطة الهندسية لصورة الواقع الاجتماعي وعلاقات افراده وأنواع الأنشطة التي يمارسونها وذلك لمواجهة تحديات ومعوقات التخلف في كل صورهـــا ومجالاتها المتعددة الأوجه . وهنا يأتي دور التربية لتوجيه كل طاقاتها لمواجهة هذا التخلف مما يستلزم بالضرورة إعادة النظر في برامج ومناهج ومقررات وأنشطة واعداد معلم وادارة مدرسية وغيرها لترتبط الأهداف بالوسائل في كل متكامل وحتى تصبح الوسائل تجسيداً واقعياً لهذه الأهداف في كل مجالات التعليم ومكوناته .

(د) تحقيق العدل الثقافي

وهذا يعني ضرورة تمتع كل أفراد الوطن العربي بقدر من التعليم والتثقيف بما يتناسب مع قدراتهم وامكانياتهم واستعداداتهم وصولا إلى إيجاد ثقافة إسلامية مشتركة واعية تحد من ثنائيات الثقافة وانفصالياتهـــا وازدواجياتها ، وهذا يستلزم إعادة النظر في ثقافتنا الحالية وتنقيتها مما طرأ عليها من الشوائب والعلائق والعوائق .

(هـ) دعم المعرفة العلمية الإقتصادية

كما تتحدد مسؤوليات فكرنا التربوي الإسلامي في إعادة بناء القيم والاتجاهات العلمية والاقتصادية اللازمة لاحداث التغيير الثقافي المستهدف وصولا إلى نقلة التعليم من مجرد اشباع حاجات الأفراد الحالية إلى اشباع تطلعاتهم المستقبلية .

وعلى ضوء هذا كله ربمـــا نكون قد استطعنـــا القاء بعض الضوء على أصول الفكر التربوي الإسلامي وموقفه ازاء مشكلات الوجود والمعرفة والقيم والطبيعة الإنسانية والمسؤوليات الملقاة على عاتقه في ترجمة هذه الرؤى في الواقع التعليمي وصولا إلى تنمية الوطن والمواطن .

اولاً : مراجع الفصل حسب ترتيب ورودها

1 — Champigny : Le mot Etre « Dans L'etre et La Neant (Revue de Metaphysique et de Morale, Avril, June 1956 PP. 178 - 179

2 — Chapelle, B; - Llontologie phemonologique de Heidgger (Paris: Editions Universitaires, 1962); P. 23

3 — Ibid, P. 146 .

4 — Guild, R; - Etre et Liberte (Louvain, Nauwelarts, 1956); P. 19 .

5 — Heidgger, M, - Introduction a La Metaphysique (Traduit par Gilbert Kohn) Paris : 1953; P. 46 .

6 — Sartre, J; - L'etre et le Neant (Gallimard, Sed, 1964); P. 57 .

7 — Ibid. P. 58 .

8 — Op. Cit. P. 587 .

9 — Heidgger, Op. Cit P. 41 .

10 — Nietsche, F; W; - On the Future of our Educational institutions (Macmillan, New York : 1924); P. 110 .

11 — Marx & K; and Engels, F; - Selected Works (Moscow : Ussr, 1958); P. 405 .

12 — Yusbkevich, P; - Materialism & Critical Realism (St; Petersburg; 1908); P. 15 .

13 — Hans, N; : Comparative Education A Study of Educational Factors & Traditions (London : Routledge and Kegan Paul Ltd; 1951); P. 209 .

14 — Surovtesv, Y. & Others - Socialism and Culturs (Moscow : Progress Publishers - Trans from the Russian Designed by V. Nhodcrvsky); P. 14 (No Edition)

15 — Bergson, H; L' Evolution Creatrice (Paris : Alcan : 1913) ; P. 214 .

16 — Reichenbach, H; - Experience and Prediction (Chicago University Press; 1938); P.P 1 - 5 .

17 — Aqron, R; I; - John - Lock (London : Oxford University Press, 1957); P. 13 .

18 — Hume, D; - An Enquiring Concerning Hman Understanding (New York : Sax Commins, 1954); P. 352 .

19 — Field, G; - The Philosophy of Plato (London : Oxford University 1949); P. 360 .

20 — Dewey, J; - The Quest For Certainty (New York : Minton Blach Com; 1929); P. 252 .

21 — Reichenbach, H; - Op. cit P. 281 .

22 — Extract From A Report Presented to the National Congress of Education, Cuba, December; 1971 .

23 — Paul Langrand, An Introduction to Life - Long - Education (Paris. Unesco, 1970); P. 35 .

ثانيا : مراجع مختارة في هذا الفصل

١ ـ القرآن الكريم .

٢ ـ عز الدين بلبق ـ منهاج الصالحين من احاديث وسنه خاتم الانبياء والمرسلين ط١ ـ دار الفتح للطباعة والنشر ـ بيروت ـ لبنان ١٩٧٨ .

٣ ـ السيد سابق ـ دعوة الاسلام ـ دار الكتاب العربي ـ بيروت ١٩٧٣ .

٤ ـ د. عبد الغنى عبود ـ في التربية الاسلامية ـ دار الفكر العربي القاهرة ١٩٧٧ .

٥ ـ أحمد محمد جمال ـ على مائدة القرآن ـ دين ودولة ـ بيروت ـ لبنان دار الكتاب اللبناني ١٩٧٣ .

٦ ـ محمد قطب ـ الانسان بين المادية والاسلام ـ ط٤ ـ بيروت ـ لبنان دار احياء الكتب العربية ١٩٦٥ .

٧ ـ محمد قطب ـ دراسات في النفس الانسانية ١٩٦٧ .

٨ ـ عبد الرزاق نوفل ـ القرآن والعلم الحديث ـ بيروت ـ لبنان ـ دار الكتاب العربي ١٩٧٣ .

٩ ـ أبو الحسن على الحسنى ـ الصراع بين الفكرة الاسلامية والفكرة الغربية ط٣ دار الانصار ـ القاهرة ١٩٧٧ .

١٠ ـ د. فاروق عبد السلام ـ القيم والأمن النفسى ـ مجلة كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز ـ العدد الرابع السنة الرابعة ١٤٠٠ هـ .

الفَصْل الثّاني

مفاهيم
التربية الاسلامية واصولها

الفصل الثاني

مفــاهيم

التّربية الاسلامية وأصولها

أولاً : المعنى الأول الأعم للتربية الاسلامية :

التّربية هي الجهود التي يبذلها الانسان قصداً لإحداث تغييرات مرغوب فيها في البيئة المادية والاجتماعية :

– أول ما ينبغي النظر في هذا التعريف للتربية الإسلامية هو اعتبار التغييرات التي يحدثها الإنسان المسلم في بيئته المادية تربية ؛ أي أن ما يقوم به من زراعته الصحراء، وإقامة الجسور وبناء الطرق ورصف الشوارع وإنشاء الحدائق وإقامة المباني وبناء السدود ، وحفر الترع وشق القنوات وما إلى ذلك وأمثاله يعتبر تربية للبيئة المادية ، أي تعديلات وتغييرات وتحسينات يدخلها فيها لتصبح أكثر ملاءمة له ، يوفر بذلك ظروفاً أفضل لمعيشته .

– نحن نعتقد أنه لا غرابة في اعتبار ذلك نوعاً من التربية الإسلامية يقوم به الإنسان المسلم لبيئته المادية ، أليس الإنسان مسؤولاً أن يحدث هذه التغييرات وأمثالها في بيئته ؟

أليس الإنسان مسؤولاً أن يحسن ظروف معيشته ؟ أليس الإنسان مسؤولاً أن يحسن طعامه وشرابه وملبسه ومسكنه ؟ نعم مسؤولية المواطن المسلم تجاه تطوير حياته مسؤولية كاملة وواضحة. فهو مسؤول أن ينتقل بحياته المادية من حالة البداوة إلى حالة الحضارة ، ولا يتسنى له ذلك إلا إذا ربى بيئته ، أي أدخل عليها من التغييرات المرغوبة ما ينقلها من حالة البداوة إلى حالة الحضارة من خلال الجهود التي يبذلها قصداً لهذا الهدف .

– وهذا هو الفرق بين الشعوب الراقية المتقدمة والشعوب المتخلفة ، إذ نستطيع أن نقول أن الشعوب الأولى قد ربت بيئتها المادية أي طورتها أي بذلت جهوداً مقصودة تجاهها وأدخلت عليها تغييرات معينة مرغوب فيها . والشعوب المتخلفة لم تقم بتربية بيئتها المادية بهذا المعنى . ولكن ما الفرق في هذا المجال بين البيئة الإنسانية والبيئة المادية ؟ نحن لا نجادل في أن الإنسان المسلم مسؤول أن يربي الإنسان وأن يبذل جهوداً مقصودة لاحداث تغييرات مرغوب فيها، ونحن لا نجادل في أن ذلك تربية . فكذلك لا ينبغي أن نجادل في أن الإنسان مسؤول أن يربي بيئته المادية وأن يحدث فيها من المتغيرات والتعديلات ما يحقق له حياة أفضل .

– وتتسع دائرة التربية الإسلامية بهذا المعنى فلا تقتصر على البيئة المادية وإنما تشمل كذلك البيئة الاجتماعية بما فيها من إنسان وحيوان وطير ؛ واذ كنا قد اعتبرنا الإنسان المسلم مسؤولاً عن تربية بيئته المادية فمسئوليته عن تربية الحيوان والطير أوضح، فان مسؤوليته عن تربية الإنسان أشد وضوحاً .

– هذا هو التعريف الأعم للتربية الإسلامية ، وهو تعريف مقبول كما رأينا والتربية الإسلامية فيه مسؤولة عن احداث التغييرات المرغوب فيها في كل شيء وحول الإنسان مادة كان أو نباتاً أو حيواناً أو طيراً . وهذا التعريف الأعم يتسق وما يتجه إليه الناس في كل زمان ومكان من اعتبار التربية مسؤولة عن كل ما يحدث في هذا العالم من حرب وسلم ، ومن صحة ومرض ، ومن غنى وفقر ، ومن انتصارات وهزائم ، ومن فيضانات وحرائق ومجاعات ... الخ .

– ومسؤولية التربية الإسلامية عن الأحداث الطيبة منها أنها هي التي أعدت لها ، وعن الأحداث الضارة بالإنسان أنها لم تتخذ من الوسائل ما يكفي للوقاية أو لمنعها .

فلماذا لم تستعد الجيوش لاحراز النصر ؟ ولماذا لم يقم الإنسان بإقامة السدود لمنع الفيضان ؟ ولماذا لم يزد من مساحة ما يزرع من القمح – مثلاً – ؟ ولماذا لم يحسن نوع ذلك القمح حتى يمنع المجاعة ؟

ونلاحظ أننا جعلنا التربية الإسلامية مسؤولة عما يمكن أن توجده أو تعدمه من الأحداث المادية ، ولكنها غير قادرة – حتى اليوم على الأقل – على احداث المد والجزر ، وعلى انزال المطر أو عدم انزاله ، وعلى منع العواصف المدمرة أو إيجادها ، وعلى كسوف الشمس وخسوف القمر ... الخ . ولذلك فمسؤوليتها ازاء هذه الأحداث الطبيعية مسؤولية مختلفة ، فهي غير مسؤولة عن إيجادها ولا عن إعدامها ، وإن كانت مسؤولة عن مقدرة الإنسان على التكيف لها أو التحكم فيها ، لايجادها أو اعدامها لأنه قد لا يستطيع ذلك اليوم ، وقد يستطيع ذلك غداً ، وعندما يستطيع ذلك سيدخل في نطاق المسؤولية المباشرة للتربية الإسلامية .

– وبحكم هذا التعريف الأعم للتربية الاسلامية لا يعتبر تربية مايحدث

في عالم المادة من أحداث تغييرات لا تكون بناءاً على جهد إنساني أولا تكون ــ تغييرات مرغوباً فيها . فالزلازل والبراكين وسقوط النيازك على الأرض ليس تربية بهذا المعنى لأنها ليست نتيجة لجهود إنسانية وكذلك المد والجزر وظهور الجبال أو الرمال وسقوط الثلج والمطر وظهور الغابات في بعض الجهات وكذلك ظهور بعض النباتات أو الحشائش عفواً دون قصد من قبل الانسان .

والمسئول عن التربية الاسلامية بهذا المعنى الأعم جميع الأفراد والهيئات والتنظيمات وجميع أجهزة الدولة . فالجميع مسئول أن يحسن من بيئته المادية ، وأن يطور فيها بحيث تتيح للانسان ظروفاً أفضل للعيش . والدولة بجميع أجهزتها مسئولة عن ترقية الحياة المادية لأفرادها . فوزارات الاسكان والمرافق والزراعة والري والتعمير والاصلاح الزراعي ... ووزارات تقوم بعمل تربوي لأنها تدخل على البيئة تغييرات مرغوب فيها لصالح الانسان[٢] .

ويلاحظ هنا أن ما يدخله الانسان من تغييرات على بيئته ــ المادية ليس الهدف منه هذه البيئة في حد ذاتها ، وإنما الهدف منه الانسان وصالحه . بخلاف التغيرات التي يدخلها الانسان على الانسان فالهدف منه هو الانسان نفسه ومجتمعه المسلم .

ولا يظن أحد أن إطلاق التربية على ما يحدثه الانسان من تغييرات مرغوب فيها في بيئته المادية إطلاق غريب كل الغرابة ، فنحن نقول أحياناً تهذيب النهر ، قاصدين تعديل مساره ، ونقول تشذيب الشجرة قاصدين قطع ما لا يلزم له من أغصانها بحيث تبدو جميلة ، ونقول تثقيف الرماح ، قاصدين تسويتها ... فالتهذيب والتشذيب والتثقيف وهي مرادفة للتربية عموماً ــ تطلق على ما يجريه الانسان من تعديلات بعض الجوانب المادية لبيئته .

ثانياً : المعنى الثاني العام للتربية الاسلامية :

قد لا يرى البعض أن ما يقوم به الانسان تجاه بيئته المادية من تعديلات وتغييرات مرغوب فيها يعتبر تربية . ويقصد بالتربية على ما يقوم به من جهد في بيئته الحيوانية والانسانية . وعلى ذلك يكون تعريف التربيةالاسلامية هنا عاماً ، إذ تعرف التربية في هذا الحال هكذا :

التربية الاسلامية هي الجهود التي يبذلها الانسان قصداً لإحداث تغييرات مرغوب فيها في الحيوان والانسان .

وهذا التعريف وإن كان لا يحظى هو الآخر بموافقة الجميع إلا أنه يلقى تأييداً أكثر مما يلقى الأول . فالحيوانات والطيور ، يحاول – الإنسان أن يدخل عليها من التغيرات والتعديلات ما نسميه أحياناً تربية أو تدريباً فنقول تربية الحيوان وتربية الدجاج ، وتدريب الكلاب ... إلخ . وحتى عندما نقول تربية الحيوان فإننا لا نقصد فقط تسميتها ، وإنما نقصد كذلك تعويدها بعض العادات في الأكل أو الشرب أو في المعيشة عموماً مما يعود على الإنسان بالنفع فنحن نعودها النظام في تناول الوجبات وربما نعودها العيش مع حيوانات أخرى لم تألف العيش معها ... وهكذا فنحن إذا نربيها إلا بمعنى تسميتها فقط ، وإنما نخلق فيها من العادات والميول ما لم يكن موجوداً . (٣) .

ولا جدال في أن الانسان المسلم مسئول عما يحيط به أو عما استأنسه من حيوان وطيور أن يحدث فيه من التغييرات المرغوب فيهالصالح الانسان . وهنا نلاحظ أن الهدف من تربية الحيوان ليس الحيوان نفسه وإنما الانسان أفراداً وجماعات .

وإذا كانت دائرة أحداث التغيرات في هذا التعريف قد ضاقت قليلاً ، إذا استبعدنا منها البيئة المادية ، فكذلك ضاقت دائرة المسئولية إذ نستبعد منها الأجهزة في الدولة المسئولة عن تلك البيئة المادية .

ومرة أخرى بحكم هذا التعريف ليست الأجهزة المسئولة عن تربية الحيوان والطير مسئولة عما يحدث لها بغير جهد إنساني، ولا عما يحدث لهما مما لا يكون مرغوب فيه من تغييرات .

ثالثاً : المعنى الثالث الخاص للتربية الاسلامية :

وفي أبحاث أخرى تقصر عمل التربية الاسلامية على الانسان وحده فنعرفها تعريفاً خاصاً هكذا :

التربية الاسلامية هي الجهود المقصودة التي تبذل لإحداث تغييرات مرغوب فيها في الانسان .

وهذا التعريف وإن كان قاصراً على الانسان ، إلا أنه يشمل الانسان عموماً صغيراً كان أم كبيراً، ذكراً كان أم أنثى ، من يوم أن يولد إلى أن يلقى ربه . بل ربما شمل الانسان قبل أن يولد، فقد أمكن تعليم الجنين في بطن أمه أشياء معينة ، كما يشمل ما يتم في المدرسة من تعليم ، وما يتم خارجها ، أي يشمل المدرسة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية كالمنزل والمسجد والنادي والصحافة والإذاعة المرئية والمسموعة والشارع والجيرة وما إلى ذلك من مؤسسات تحدث تغييرات مرغوب فيها في الانسان؛ ويدخل في ذلك دور الحضانة ورياض الأطفال والمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعة وتعليم الكبار وبرامج محو الأمية المستمرة؛ ويشمل كذلك ما تقوم به بعض الوزارات والهيئات من إنشاء برامج تثقيفية للعاملين بها ، أو برامج محو الأمية ، أو حتى برامج تعليمية خاصة بها كتدريب الجنود على الأسلحة(٤) .

وتشمل التربية بهذا التعريف أنواع التربية الثلاثة التي أطلقنا عليها :

١ ــ تربية البيئة .

٢ ــ التربية غير الرسمية .

٣ ــ التّربية الرسمية .

وكما هو الحال في التعاريف السابقة، لا يعتبر من التّربية بالنسبة للانسان الأنواع الثلاثة التالية من التغييرات التي تلحقه :

أ ــ التغيرات الناتجة عن النضج .

ب ــ التغيرات التي تتم عفواً وبدون جهد مبذول من قبل أحد.

جـ ــ التغيرات غير المرغوب فيها التي تصيب الانسان . وقد ضربنا أمثلة لكل نوع فيما سبق .

والمسئول عن هذا النوع من التّربية الذي يتضمنه هذا التعريف جميع أجهزة الدولة المتصلة الاتصال المباشر بالانسان ، وليس وزارة التّربية والتعليم والمعلمين فقط ، وإنما المنزل والمسجد والنادي والصحف والمجلات والإذاعة وما إلى ذلك من المؤسسات الاجتماعية التي قلنا أنها تشارك ــ طبقاً لهذا التعريف في عملية تربية الانسان .

رابعاً : المعنى الرابع الأخص للتربية الاسلامية :

وفي أحيان أخرى نطلق التّربية ولا يقصد بها تربية الانسان عموماً كما هو الحال في التعريف الثالث السابق ، وإنما يقصد بها تربية نوعية خاصة أو قطاع خاص من الانسان وهو الذي يطلق عليه تلميذاً أو طالباً، وعلى هذا يكون التعريف على النحو التالي :

التّربية الاسلامية هي الجهود التي تبذل قصداً لإحداث متغيرات مرغوب فيها في التلميذ والطالب .

وهذا التعريف يضيق دائرة التّربية ثلاث مرات ، مرة عندما يجعلها قاصرة على التلميذ والطالب أي المواطن الذي يقع عمره بين السادسةوالثانية

والعشرين غالباً ، إذا لم تكن الدولة تتبنى التربية قبل السادسة ومرة ثانية عندما يقصرها على من يلتحق بالمدرسة أو الجامعة في هذه السن ، أي لا شأن للتربية عمن تقع أعمارهم بين السادسة والثانية والعشرين إذا لم يكونوا تلاميذ في المدارس أو طلاباً بالجامعة. ومرة ثالثة عندما يقصرها على الأوقات التي يكون فيها التلاميذ والطلاب بين جدران المدرسة أو الجامعة ، فإذا حدث لهم تغير مرغوب فيه في وقت من الليل أو النهار لا يكونون فيه في المدرسة أو الجامعة فلا شأن للتربية به بهذا المعنى الأخص .

والتربية بهذا المعنى الأخص هي ما تضع له المناهج المدرسية ، وتؤلف له الكتب ، وتعد له المدارس والمدرسين ونخصص له وقتاً معيناً من اليوم في أوله أو آخره يحضر فيه التلاميذ أو الطلاب إلى المعلمين في المدرسة أو الجامعة ويتلقون عنهم جملة من المعارف ، ويمارسون فيه ألواناً من الأنشطة (٥) .

هذه هي حدود التربية الاسلامية بهذا المفهوم الضيق الاخص الذي كثيراً ما يستعمل فيه مفهوم التربية الاسلامية .

والمسئول عن التربية بهذا المعنى وزارة التربيةوالتعليم والمعلمون بالمدارس فهؤلاء هم المسئولون عن وضع المناهج ورسم الخطط وتأليف الكتب وعن التدريس بالمدارس وعن جميع الأنشطة التي تتصل بالعمليةالتعليمية حتى وإن تمت كلياً أو جزئياً خارج المدرسة ما دام ذلك بتوجيه المدرسة وتحت إشرافها ، فوزير التربية والتعليم مثلاً مسئول عن تعليم التلاميذ في المدارس والطلاب في الجامعات وما يلزم لذلك من برامج ومدرسين وكتب وطرق تدريس ومعامل وأنشطة... الخ . ولكنه غير مسئول من ناحية أخرى عما يتم لهؤلاء التلاميذ والطلاب نتيجة لسمعهم برنامجاً إذاعياً أو لقراءتهم مقالاً في جريدة أو صحيفة ما دام ذلك ليس بتكليف من المدرسة وليس بإشرافها .

ويمكن إبداء الملاحظات التالية على التعاريف الأربعة السابقة للتربية الاسلامية :

أولاً : إن هذه التعاريف قائمة على أساس من نربي أو مانربي ومن المسئول عن تلك التربية ؟ أو بعبارة أخرى، تقوم على أساس الدائرة التي تشملها التربية . فهل تتسع هذه الدائرة لتشمل الجمادات والنباتات والحيوانات والطيور والانسان ؟ أو تضيق فلا تتسع إلا لشريحة ضيقة من الانسان ؟ ومن المسئول عن التربية في كل دائرة ؟ .

ثانياً : أنه كلما اتسعت دائرة التربية اتسعت معها دائرة المسئولية والعكس بالعكس ، فعندما اتسعت دائرة — كما في التعريف الأول — فشملت كل ما في البيئة من جماد وحيوان وطيور وإنسان اتسعت دائرة المسئولية عن هذه التربية فشملت كل أجهزة الدولة . وعندما ضاقت دائرة التربية — كما في التعريف الرابع — فلم تشمل سوى جهاز واحد في الدولة هو جهاز التربية والتعليم .

ثالثاً : إن هذه التعاريف الأربعة وغيرها مستعملة وكل يستعمل في موقف خاص . فعندما نقول أن الدولة مسئولة عن توجيه كل شيء في البلاد لصالح الانسان ، أو عندما نقول أن الدولة توجه كل شيء فيها لخير الانسان، كان معنى التوجيه هنا هو التربية بالمعنى الأول. وعندما نقول تربية الطيور والنحل كان ذلك داخلاً في نطاق المعنى الثاني ،وعندما نقول هناك أجهزة كثيرة تشارك المدرسة في تربية المواطن، كانت التربية هنا بالمعنى الثالث. وعندما نقول: التربية من المهد إلى اللحد كان المقصود المعنى الثالث . وعندما نقول وزارة التربية أو تربية المدارس لم تقم بواجبها، كان المعنى الرابع هو المقصود. ومعنى ذلك أن التعاريف الأربعة ، تساعد في تحديد معنى

التربية الاسلامية وبالتالي في تحديد المسئولية وهذا هو الأهم ، فلا نحمل جهة الدولة أو جهاز من أجهزتها مسئولية التربية في دائرة لا تقع في مسئولياتها .

معاني أخرى للتربية الاسلامية

ونستطيع أن نحلل التربية الاسلامية تحليلاً آخر ينتهي بنا إلى ثلاثة معان أخرى للتربية ، ذلك أن عملية التربية تتضمن عند التحليل ثلاث عمليات مترابطة ، فعندما يقوم المعلم بتعليم شيء للتلميذ أو بتربيته نلاحظ أن هناك :

أولاً : جهداً بذله المعلم أو قام به كأن ذكر للتلميذ حقيقة من الحقائق أو معلومة من المعلومات أو عرض عليه صورة خريطة أو وضعه في مشكلة أو طلب منه قراءة فقرة ... الخ .

ثانياً : جهداً أو عملاً يقوم به المتعلم نفسه ، كأن يفكر فيما عرضه المعلم ويحاول معرفته وفهمه ، وكأن يحاول الربط بين أجزائه ، أو المقارنة بينه وبين معرفة أو معلومة أخرى ، وكأن يستدعي ما سبقت له معرفته في هذا الصدد... الخ. أي أن المتعلم عندما يستقبل شيئاً فإن عقله يقوم بعـــدة عمليات عقلية مختلفة ومتنوعة ، كالفهم والربط والمقارنة والتقييم والحكم ... الخ. هذا هو جهد المتعلم ومما يبذله .

ثالثاً : نتيجة لهذين الجهدين — جهد المعلم وجهد المتعلم — وتظهره هذه النتيجة لدى المعلم أو المربي في شكل مهارة يتقنها أو قدرة على حل المسائل الحسابية أو الهندسية التي من نوع معين ، أو قدرة على القراءة الصحيحة أو سلوك طيب أو اتجاه معين نحو موضوع من الموضوعات .

وهذه الجوانب الثلاثة التي تتضمنها عملية التربية مترابطة بشكل ما، فلا يعقل أن تظهر نتيجة دون ان يبذل المتعلم جهداً للوصول اليها ولا يبذل المتعلم جهداً إلا إذا استقبل مثيراً داخلياً كان أم خارجياً أو بعبارة أخرى، ان نتيجة التربية متوقفة على جهد المربي، وجهد المربي متوقف على جهد المتربي، ولكن العكس ليس صحيحاً. أي أنه قد يبذل المعلم جهداً، ولكن المتعلم لا يبذل من جانبه جهداً، فلا يفكر فيما قدمه اليه المعلم ولا يحاول فهمه ولا يربط بين أجزائه... الخ، لأنه لا يريد أن يفعل ذلك. وقد يبذل المتعلم الجهد المطلوب، ولا ينمو عنده الاتجاه المرغوب فيه، ولا يكتسب السلوك المطلوب وهكذا.

التربية الاسلامية كعلم من العلوم:

قد أصبحت التربية الاسلامية علماً من العلوم يضم القوانين والقواعد والمعلومات والمعارف التي تتعلق بتاريخه وتطور أفكاره وفلسفته، والتي توضح المناهج الدراسية وطرق تدريس المواد المختلفة، وما إلى ذلك مما يدرسه الطلاب الذين يعدون أنفسهم لمهنة.

وللتربية الاسلامية كعلم أقسام بالجامعات اليوم، ولها المتخصصون بل لقد أصبح لكل فرع من فروعها قسم خاص. فهناك قسم أصول التربية، وقسم المناهج، وقسم الإدارة التربوية وقسم التخطيط ...الخ. ولكل فرع من هذه متخصصة وكتبه وتقاليده، وهذا المعنى هو المقصود من التربية الاسلامية.

وهناك مصطلحات كثيرة تتردد — يكثر استعمالها في مجال التربية الاسلامية ويهمنا التمييز بينها ومعرفة العلاقة بين كل منها والآخر. فهناك التعليم والتدريس والتثقيف والتدريب ... الخ.

فالتعليم يمكن ان يكون مرادفاً للتربية من حيث أنه يشمل — مثلها —

جميع جوانب شخصية التلميذ أي من الناحية العقلية والوجدانية والسلوكية فنقول تعليم التفكير العلمي والتعليم الحوار البناء، ونقول تعليم ضبط النفس والسيطرة على المشاعر وغير ذلك من وجدانيات ، ونقول تعليم النظام والانضباط وما إلى ذلك من سلوكيات .

غير أن التعليم عندما يقترن بالتربية كما في قولنا «وزارة التربية والتعليم» ، فإنه يقصد به تقليم المعلومات والحقائق أي التعليم اللفظي وتكون التربية شاملة لكل جوانب شخصية المتعلم .

ومما يؤكد أن التعليم يمكن ان يكون مرادفاً للتربية أن وزارات التربية والتعليم الحالية كانت تسمى فيما مضى وزارات التعليم وكان التعليم في هذه التسمية شاملاً لجميع جوانب شخصية التلميذ .

والتدريس يطلق غالباً على ما يقوم به المدرس وهو يلقي المعلومات والحقائق للتلميذ أي على العملية اللفظية التي يقوم بها المدرس . وهو بذلك جزء من التربية أو إحدى وسائلها .

ويطلق التثقيف على عملية رفع المستوى الفكري للتلميذ وتزويده بالمعارف والمعلومات والفنون التي ترفع مستواه . ويعتبر بذلك جزءاً من التربية أيضاً ووسيلة من وسائلها .

وأما التدريب فمرتبط في الغالب بالمهارات الحركية ، كالتدريب على الآلة الكاتبة والتدريب على السباحة وقيادة السيارات وغير ذلك مما يتصل بالجسم ويقوم على التكرار الكثير حتى تتم عملية السيطرة على المهارة المطلوبة . وهذا لا يمنع من ان نقول أننا ينبغي أن ندرب — تلاميذنا على التفكير الموضوعي ، أو على التفكير العلمي ، أو على عدم التسرع في إصدار الأحكام قبل التثبت من صحتها ... الخ . أي نطلق التدريب على مهارات عقلية وعادات فكرية . ومع ذلك فالتدريب مرتبط بتكرار ما

نريد اكتسابه عدداً من المرات حتى نتمكن منه . والتدريب على أي حال جزء من التربية التي تعتبر شاملة ووسيلة من وسائلها .

وأما التعلم فهو الجهد الذي يبذله التلميذ أو الطالب عندما تلقى اليه حقيقة ما من الحقائق، أو عندما يقرأ أو يرى منظراً أو يسمع شيئاً .... وبعبارة مختصرة عندما يستثار أو يتعرض لمثير، ويشمل – التعلم جميع ما يقوم به التلميذ من محاولة لفهم المثير واستيعابه، وتحليل أجزائه ومقارنة بينه وبين غيره ، واستدعاء لخبرات سابقة متصلة بهذا المثير. هذا بالإضافة إلى أن التعلم أصبح نوعاً من فروع علم النفس التعليمي له نظرياته وقوانينه وتطبيقاته ومؤلفاته والمتخصصون فيه .

أصول التربية الاسلامية

نستطيع أن نقول نقرر أن أصول التربية هي العلوم والدراسات التي تعتمد عليها التربية الاسلامية وتستعين بها في تحديد أهدافها وغاياتها وتعيين مناهجها ووسائلها وسائر نشاطها. كما أنها العلوم والدراسات التي تعتمد هي الأخرى على التربية وتحقيق أهدافها .

ومعظم المؤلفين في العلوم المختلفة يتحدثون في بداية مؤلفاتهم عن علاقة علومهم بالعلوم الأخرى ، ولكن تحت عناوين مختلفة. فمعظم المؤلفات الفلسفية مثلاً تضم حديثاً في البداية عن علاقة الفلسفة بالعلم ، والدين ، والفن ، والأدب ... الخ. وكذلك علم الاجتماع والاقتصاد ولكن العادة جرت في الحديث عن علاقة التربية بغيرها من العلوم وعلاقة العلوم بها أن نضع ذلك تحت عنوان « أصول التربية » مثيرين بذلك إلى الصلة الوثيقة بين هذه العلوم وبين التربية الاسلامية .

والعلوم والدراسات التي تعتمد عليها التربية الاسلامية أو لها بها صلة وثيقة متبادلة علوم كثيرة ، نذكر منها – على سبيل المثال – الفلسفة وعلم

النفس وعلم الاجتماع وعلم الاقتصاد وعلم الادارة وغيرها من العلوم — والدراسات. ومهمتنا الآن ان نضرب ببعض الأمثلة لبعض العلوم نبين بها حاجة التربية الاسلامية اليها، وهل التربية الاسلامية في حاجة مباشرة اليها بالنسبة لجهود المعلم أو لجهود التلميذ أو للتغييرات — المطلوب إحداثها فيه، أو لهذه الجوانب الثلاث جميعاً التي يتضمنها المعنى الأول الذي قصدناه هنا. أو أن هذا العلم أو ذاك أو هذه الدراسة أو تلك هي أفضل للتربية بالمعنى الثاني أو بالمعنيين الأول — والثاني معاً ؟

وفي هذه الحدود ، يمكن إلقاء بعض الضوء على أصول التربية الاسلامية وذلك على النحو التالي : —

أولاً : الأصول الفلسفية للتربية الاسلامية :

التربية الاسلامية في حاجة إلى معرفة طبيعة الانسان الذي تتصدى لتربيته . فهل هي طبيعة خيرة أو شريرة . أو أنها قابلة لأن تكون هذا أو تلك ، أي هل الطبيعة الأصلية للانسان قبل ان تتعرض لأي مؤثر خارجي طبيعة تميل إلى الخير والحب والسلام ، أو أنها طبيعة شريرة تميل إلى الاعتداء أو بعبارة أخرى هل طبيعة الانسان كطبيعة الحيوان طبيعة معتدية مفترسة متوحشة بحكم ما يربط بينهما من صلات ، وأن ما يظهر على الانسان من خيرية وأنس ومسالمة إنما هو من تأثير المجتمع الانساني أو أن طبيعة الانسان كما يدل عليها اسمه طبيعة أنس وتفاهم وتعاون ، وأن ما قد يظهر على الانسان في بعض الأحيان من غضب جارف وميل إلى الاعتداء على الغير إنما هو من تأثير الظروف البيئية التي يمر بها أو أن هذه الطبيعة حيادية ، قابلة لأن تكون خيرة أو شريرة حسب الظروف ونوع التربية التي تلقاها هذه الطبيعة .

هذه القضية قضية فلسفية ، وتعالجها الفلسفة منذ زمن بعيد . صحيح

أن علوماً أخرى كثيرة قد يكون لها رأي في ذلك ، أو قد تسهم حقائقها ونتائجها في معرفة طبيعة الانسان، ولكن التفلسف بما له من شمول وعمومية، وبما أنه يلخص نتائج العلوم وحقائق الدراسات فهو خير ما نلجأ اليه لمعرفة الطبيعة الانسانية في هدى الشريعة الاسلامية السمحاء .

ونحن هنا لا نحاول الوصول إلى إجابة عن أسئلتنا السابقة الخاصة بالطبيعة الانسانية فذلك له مكان آخر ، وإنما نحاول أن نوضح كيف أن التربية الاسلامية في حاجة إلى التفلسف لمعرفة هذه الطبيعة ومثلنا في ذلك كمثل الصانع بالنسبة للمادة الخام .

وليس من شك في أن معاملة المربي تختلف باختلاف معرفته لطبيعة من يربيه أو بعبارة أخرى تتوقف نوعية التربية على نوعية طبيعة المربي . وبما أننا قد عرفنا أن طبيعة الحيوان هي الشراسة والاعتداء فإننا نتصدى لتربية وإحداث تغيرات مهمة فيه نتخذ من الاجراءات – الصارمة القاسية ما نقلم به أظافره ونروض فيه هذه الطبيعة الشرسة . إننا نستخدم معه العصا ونجيعه ونحبسه بين القضبان ونقترب منه حينما نقترب بحذر واحتياط . أما الانسان فلا زلنا نجهل طبيعته وبالتالي لا نعلم كيف نعامله . وأننا أحياناً نجده كالحيوان شرساً غاضباً يتحين الفرص للانقضاض . وأحياناً نجده مسالماً دمثاً وإذا ما غضب فسرعان ما يهدأ .

فلو أن الانسان ذا طبيعة خيرة لقدمنا له من المعلومات والخبرات ما يزيد من هذه الخدمة ويؤكدها ، ولأقبلنا عليه باطمئنان لا نخشاه ولا نهابه ، ولوضعناه في مكان مفتوح غير مغلق ، لنراه حراً يتحرك دون قيد ، وللجأنا إلى انسانيته وخيريته في جمله إلى ما نريد ولكان هدفنا من تربيته تفتيح طبيعته الخيرة على وجوه أكثر من الخير والتعاون والتفاهم .

ولو أن الانسان يحمل بين جنبيه طبيعة شريرة لكان هدفنا من تربيته

تقليم أظافره واستئناسه لقيدناه بأثقل القيود ، ولأغلقنا عند محاولة تربيته النوافذ والأبواب ولأمسكنا بيدنا العصى .

لو أن طبيعته حيادية لكان من واجبنا أن نجعل بيئته التي يحياها بيئة طيبة إذا ما أردنا له الخير ، وشريرة إذا أردنا له الشر(٧) .

ونظراً لأهمية التفلسف بالنسبة للتربية الاسلامية بمعنى الجهود المبذولة ، فإنه نشأ في التربية بمعنى العلم الخاص فرع يسمى فلسفة التربية ، الفت فيه المؤلفات الكثيرة وأصبح يدرس لمن يعدون أنفسهم لمهنة التعليم في كليات التربية ومعاهدها .

على ذلك فعندما نقول أن الفلسفة أصل من أصول التربية الاسلامية فقد نقصد من ذلك أنها فرع من فروعها .

وبالإضافة إلى حاجة المربي إلى أن يعلم الشيء الكثير عن طبيعة التلميذ، خيرة هي أم شريرة ، فإنه بحاجة إلى أن يعرف كذلك تكوين هذا الانسان ، فهل هو عبارة عن جسد فقط يضم أجهزة لكل منها وظيفة خاصة ، أو أنه يتحمل — مع ذلك — نفساً وروحاً وله مشاعر وعواطف واتجاهات .

أي أن الانسان له كيان : كيـــان مـــادي هو ذلك الجسم ، وكيان معنوي هو فكرة ومعلوماته وما يحب وما يكره ،ومشاعره وأحاسيسه وأرائه ومعتقداته... أي أن الانسان له عالماً آخر غير المرئي يختلف عن العالم الذي نراه منه وهو جسمه والمربي بحاجة شديدة إلى معرفة ذلك، وهذه المعرفة تجعله يقدم الزاد المناسب لهذا الانسان واللازم لنموه فالعلم المادي زاده المادي والعلم الروحي زاده الروحي .

وبما أن وقوف المعلم على طبيعة التلميذ من حيث تكوينها ضروري وبما أن الفلسفة هي التي تعالج عادة هذه القضية . فإن فلسفة التربية أصبحت فرعاً من فروع التربية بمعنى العلم المعروف . وعليه يكون قولنا أن الفلسفة

من أصول التربية الاسلامية يعني أن الفلسفة أصبحت جزءاً من الدراسة التربوية ، ويقوم بدراستها طلاب كليات ــ التربية ومعاهدها .

وهناك الكثير من القضايا الفلسفية التي يهم المربي أن يعرفها لما لها من انعكاسات على عمله ، وذلك مثل مدى ما يتمتع به الانسان من حرية في توجيه حياته ، ومثل كيف يعرف الانسان شيئاً ووسيلته في معرفة مــا يعرف وما الذي يحدث داخله عندما يقال أنه عرف شيئاً ، ومثل طبيعة القيم التي نحاول ان ننميها لدى تلاميذنا ومثل الأهداف التي نحاول تحقيقها لديهم وطبيعة هذه الأهداف ، ومثل الخبرة وطبيعتها .

ثانياً : الأصول النفسية للتربية الاسلامية

كون الانسان ابن للبيئة أو للوراثة أو ابنهما معاً قضية قديمة وتقليدية(٨) ،وكانت تعالج فيما مضى في مجال الفلسفة ، ولكنها انتقلت إلى مجال علم النفس ويشارك في بحثها علم الأجنة وعلم الاجتماع .ومهما يكن موضع بحثها فإنها على جانب كبير من الأهمية بالنسبة للمربي ،وذلك لأن التربية الاسلامية بكل أجهزتها وأنشطتها تعتبر جزءاً من البيئة وعنصراً من عناصرها . فإذا كان للبيئة الأثر الأكبر في تخليق الانسان كان معنى ذلك أن للتربية الدور الأكبر . وإذا كانت الوراثة هي التي تحدد عمل البيئة وترسم لها حدودها كان معنى ذلك أن دور التربية ضئيل . وهكذا يتحدد دور التربية الاسلامية بنوع العقيدة التي يعتقدها المسئولون عنها فيما يتعلق بهذه القضية .

وإذا ثبت أن للبيئة الأثر الأكبر في شخصية الطفل وضعت التربية الاسلامية أهدافها بحيث يمكنها تغيير هذه الشخصية تغييراً جــذرياً إذا رغبت ، ويمكنها أن تضع المناهج وتحدد الوسائل والمناشط ، وتعين طرق التدريس وتدير العمل التربوي على أساس أن هذه جميعاً تفعل فعلها في

شخصية التلميذ وتغيرها من أعماقها وتشكلها بالشكل الذي تحدده حسب أهدافها .

وعلى العكس من ذلك فإذا كان المسئولون عن التربية الاسلامية يعتقدون أن الوراثة هي التي تلعب الدور الأكبر في شخصية الطفل، فإن دور التربية يقتصر على تنمية العوامل الوراثية وتهيئة الظروف البيئية المناسبة التي تسمح لهذه العوامل بأكبر قدر من النمو ولكن لا يمكن للتربية في هذه الحال أن تضع في حسابها ولا في أهدافها أن تخلق في الطفل ما ليس موجوداً في وراثته . فلا يمكنها مثلاً – أن تحول الطفل الغبي ذكياً ولا الأناني محباً للغير ، ولا المنعزل متعاوناً ... وهكذا .

فالذي يتأثر مباشرة بقضية الوراثة والبيئة وأثرهما في تكوين الانسان هي جهود المعلم . أما جهود التلميذ ، وأما نتائج الجهدين فيتأثران بعد ذلك . وبهذا يكون قولنا « علم النفس أصل من أصول التربية الاسلامية مقصوداً به أنه يؤثر تأثيراً مباشراً على ما يبذله المعلم من جهود وهو بصدد تربية التلميذ .

وإذا عرفنا أن للتلميذ جهوداً معينة في تربية نفسه وأن الأمر في تلك التربية لا يقتصر على ما يبذل المعلم من جهود . وجهود التلميذ تكاد تنحصر في العمليات العقلية والجسمية التي يقوم بها من إدراك وفهم وربط ومقارنة وحكم واستدعاء وحفظ ... الخ .

ولذلك فإن من واجب المعلم أن يعرف طبيعة هذه العمليات العقلية بصفة خاصة عن الطفل الذي يتصدى لتربيته . وهذه المعرفة تجعله قادراً – على مسايرتها وعدم معارضتها من جهة ، وعلى تنميتها وتطويرها والوصول بها إلى أقصى درجة من النضج والاكتمال من ناحية أخرى .

فالمعلم مسئول أن يعرف متى يبدأ الطفل يفكر ، وما طبيعة تفكيره

في البداية وما المراحل التي يمر فيها تفكيره وهو يتطور وينضج ، وما خصائص كل مرحلة ؟ وهو مسئول بعد هذه المعرفة أن ينمي تفكير تلميذه ، وأن يجعله تفكيراً سليماً وموضوعياً منطقياً .

والمعلم مسئول أن يعرف كيف يتعلم تلميذه ، هل بالمحاولة العشوائية أو المحاولة الواعية ، وهل يتعلم إدراك أجزاء الموضوع الذي يكون بصدد تعلمه ، ثم يضم هذه الأجزاء بعضها إلى بعض لتكوين إدراك كلي للموضوع ، أو أنه يسلك طريقاً عكس ذلك . وهو مسئول بعد هذه المعرفة أن يجعل التلميذ قادراً على تعلم أكبر قدر ممكن وأجود تعلم ممكن في أقصر وقت ممكن وبأقل جهد ممكن . وهكذا بالنسبة لكل العمليات العقلية والجسمية التي يبذلها التلميذ في تعلمه تصبح معرفتها حتمية بالنسبة للمعلم الذي يتصدى لتربية هذا التلميذ .

وبعد أن يعرف المعلم طبيعة هـــذه العمليات العقلية يكون عليه أن يقدم لها الغذاء الذي يناسب طبيعتها والذي تتطور وتنمو من خلاله . أي يكون عليه أن يجعل من أهدافه تنمية قدرات الطفل العقلية ، وأن يقدم له من المعلومات والمعارف ما يغذي هذه القدرات وينميها ولا يعارضها أو يصادمها وأن ينظم له من الخبرات والمواقف ما يتلاءم وهذه القدرات — وما يطورها وينميها ، فإذا علم المربي أن التلميذ إنما يدرك الأشياء جملة وبطريقة كلية في البداية ، ثم ينتقل بعد ذلك من الكلية إلى الأجزاء ، كان عليه أن يحدثه عن المواقف بنفس الطريقة ، أي يعطيه فكرة مجملة كلية عن المعركة ثم يحدثه بعد ذلك عن تفصيلاتها . وعليه أن يعلمه اللغة عن طريق الجمل أولاً ، ثم في مرحلة تالية يحلل له الجمل التي تعلمها إلى كلمات والكلمات إلى حروف ، وعليه إذا طلب منه أن يرسم منظراً ، فليكن من المنظر العام دون ان يطلب منه تفاصيل في البداية ... وهكذا نجد أن المربي بناءاً على معرفته السليمة بطبيعة العمليات العقلية لدى الطفل . يبدأ

في تكييف منهجه وطرق تدريسه وإدارته للعملية التربوية طبقاً لهذه المعرفة . فالجانب الذي يتأثر بهذه المعرفة النفسية هو — جهود المعلم ، وبالتالي يتأثر الجانبان الآخران وهما جهود التلميذ وما يحدث له من تغييرات مرغوب فيها . ولذلك فعندما نقول : أن علم النفس أصل من أصول التربية ، فإننا نقصد أنه يوجه مباشرة جهود المعلمين التي تؤثر بدورها في جهود التلاميذ .

ثالثاً : الأصول الاجتماعية للتربية الاسلامية

يشترك كل من علم الاجتماع والتربية الاسلامية في موضوع الثقافة(٩) ، كل يتناوله من زاوية معينة ، فعلم الاجتماع يتناول الثقافة بالتحليل والدراسة ، ويوضح لنا أن مفهوم الثقافة يعني كل ما حققه الانسان لنفسه على وجه الأرض وما اكتسبه أثناء صراعه مع البيئة من أجل حياة أفضل . وكل جماعة إنسانية حققت لنفسها الكثير في بيئتها الاجتماعية والمادية من خلال عمرها الطويل في هذه البيئة . فقد حققت كل جماعة إنسانية لنفسها لغة يتفاهم بها أفرادها بعضهم مع البعض ودينا يعبدون به ربهم ، وقيماً ومبادئ يوجه بها أفرادها سلوكهم ، وممارسات كثيرة في كل المواقف التي يتعرضون لها ، وبنوا لأنفسهم مساكن معينة ، وعرفوا بملابس معينة ، وبطرق مواصلات خاصة بهم ... الخ .

ومعنى هذا أن ثقافة أي مجتمع هي لغته ودينه وعقائده المختلفة وآماله وطموحه ومشكلاته وقيمه ومبادئه وأنواع سلوكه في المواقف المختلفة ومسكنه وملبسه ومطعمه ومواصلاته وزراعته... وكل ما اكتسبه لنفسه، ويميزه عن غيره من المجتمعات الأخرى .

وبالإضافة إلى أن لكل جماعة إنسانية ثقافتها الخاصة بها على النحو الذي أوضحناه، فهناك ثقافة خاصة بمجموعة معينة من المجتمعات الانسانية، وهناك كذلك ثقافة انسانية أو عالمية تشترك فيها كل المجتمعات البشرية .

أي أنه يمكن أن تميز أربعة مستويات على الأقل من الثقافة: ثقافة محلية، وثقافة وطنية ، وثقافة قومية ، وثقافة عالمية .

وعلم الاجتماع أيضاً يبحث كيف تكون المجتمعات الانسانية لنفسها هذه الثقافة والمراحل التي يمر فيها تطورها ، والعوامل التي تساعدها على النمو والتطور والبقاء ، والعوامل التي تهددها بالاضمحلال والزوال . كما يبحث فيما يقوم بين الثقافات من صراع من أجل البقاء ، وما يجعل إحدى الثقافات تتغلب على ثقافة أخرى وتصرعها ، وما يجعل إحدى الثقافات تصمد لثقافة غازية وتنتصر عليها ... ويحدث كذلك ، ما يصيب الثقافات من آفات وأمراض كما يصيب الكائنات الحية وما يعيد اليها صحتها وقوتها .

ويتناول علم الاجتماع كذلك جانباً آخر من الثقافة هو أنها تميز أهلها عن غيرهم أي أنها تميز الجماعات الانسانية عموماً عن جماعات الحيوان والطير . وأن من طبيعة الثقافة الانتشار والانتقال من جيل إلى جيل،وأن المجتمع يضغط بثقافته على أفراده حتى يتطبعوا بطابعها ، وأن الوليد البشري قابل لأن ينطبع بطابع أي ثقافة ... كل هذه وغيرها كثير مما يتناوله علم الاجتماع فيما يتعلق بالثقافة .

والتربية الاسلامية تتناول هذه الثقافة من زاوية أخرى ، وهي أنها تعمل على نقلها من جيل إلى جيل ، وبذلك تساعد المجتمع على أن يطبع أفراده بطابعه ، وعلى ان يستمر هذا المجتمع ولا يفنى ، ومن هنا يقال أن المدرسة مؤسسة اجتماعية ، أي أنها مؤسسة أنشأها المجتمع لتساعده في نقل ونشر ثقافته بين أفراده . ويكفي أن نقول أن التربية الاسلامية لا تقتصر وظيفتها على نقل الثقافة فقط ، بل أنها ترقيها وتنميها وتطورها وتثريها ، وتحقق بذلك للمجتمع أسباب الرقي والنهضة .

ولا ينبغي أن يفهم من قولنا أن الثقافة تنتشر بطريقة تلقائية وأن المجتمع يضغط بثقافته على أفراده ، حتى يتطبعوا بها . إن التربية المدرسية لا دور لها في عملية نقل الثقافة ، فهناك من أجزاء الثقافة لا يستطيع المجتمع بمؤسساته المختلفة غير المدرسة نقلها إلى الأفراد — وذلك كالعلوم المتخصصة واللغة الكلاسيكية أو الفصحى ، الآداب الرفيعة والرياضيات العالية ، وما إلى ذلك مما يمكن ان نسميه بالثقافة المتخصصة أو الرفيعة ، فالبيت والصحف والمجلات والإذاعة بنوعيها والأندية لا تقوى على نقل هذه الثقافة المتخصصة ولا تدريسها للجيل الصاعد ، وإنما الذي يستطيع ذلك هو المدرسة بمعناها العام .

فالتربية الاسلامية إذن في حاجة إلى أن تعلم الكثير عن هذه الثقافة التي تعتبر نفسها مسئولة عن نقلها إلى الأجيال الناشئة وترقيتها والنهوض بها ، وبذلك تساعد المجتمع في طبع هذه الأجيال بطابع مجتمعهم ، وتضمن لهذا المجتمع البقاء والاستمرار . وبجانب أن الثقافة ونقلها من جيل إلى جيل وتنميتها وتطويرها مسئولية التربية ، فإن هذه الثقافة تعتبر الزاد أو المادة الخام التي تقدمها المدرسة للتلاميذ لينمو من خلالها . أي أننا في المدارس نقدم للتلاميذ هذا الزاد الثقافي فينفذون به ويتحقق لهم بذلك النمو والتطور في جوانب شخصيتهم المختلفة .

وعلم الاجتماع معنى كذلك بموضوع الفرد وعلاقته بالمجتمع الذي ينتمي اليه ويعيش فيه وبموضوع ما يأخذه الفرد من مجتمعه وما يعطيه له ، وأثر كل منهما في الآخر وبالعلاقة المتشابكة المعقدة الدينامية التي تربط الفرد والمجتمع كل منهما بالآخر حتى أنه ليصعب تصور الفرد بدون مجتمع والمجتمع بدون أفراد ، وإن كنا نرى الفرد كائناً مستقلاً يتحرك وحده ويبدو مستقلاً عن مجتمعه .

والتربية الاسلامية في حاجة إلى التعرف على طبيعة هذه العلاقة الفردية

والاجتماعية ، لأن مسئوليتها مزدوجة في هذا الخصوص . فهي مسئولة عن أن تنمي الفرد فرديته وذاتيته ، ومسئولة في الوقت ذاته عن أن تنمي فيه عضويته في المجتمع من العلاقات والعوامل الاجتماعية وأن الأدوار التي يقوم بها الأفراد في جماعاتهم أدوار متعددة ومتشابكة ومتنوعة ، ومختلفة باختلاف الظروف والمواقف .

والمدرسة في أول الأمر ونهايته مجتمع صغير ، بل إن الفصل المدرسي أو الجماعة التي تقوم بنشاط معين في المدرسة مجتمع صغير . ولا يتسنى للمدرس قيادة هذه الجماعة والوصول بها إلى الأهداف المنشودة إلا إذا عرف المدرس طبيعة عملية القيادة وطبيعة العلاقات الدينامية بين أفراد الجماعة والأدوار المختلفة التي يقوم بها أفرادها وكيف يتبادلون الأدوار في المواقف المختلفة ... وعلم الاجتماع هو الذي يكشف عن ذلك ، وتكون التربية الاسلامية بالتالي لكي تؤدي وظيفتها بنجاح بحاجة إلى التعرف على ما وصل اليه علم الاجتماع خاصاً بذلك .

رابعاً : الأصول الاقتصادية للتربية الاسلامية

منذ الماضي السحيق وللاقتصـــاد تأثيره العميق في مختلف مجالات المجتمع ، ولكن تأثيره على التربية الاسلامية قد تزايد كثيراً لاسيما بعد الحرب العالمية الثانية وما خلفته من دمار أدى بالاقتصاديين العرب إلى ضرورة توثيق الصلة بالتربية انطلاقاً من مسلمة رئيسية مؤداها أنه لا تنمية اقتصادية في غياب التنمية البشرية وفي ضوء عدة اعتبارات رئيسية منها ما يأتي :

(أ) إن التربية تكتسب مفهوماً اقتصادياً نتيجة ما تخلفه في الفرد من صفات ومهارات وخبرات تشارك في تنمية المجتمع وتحديثه .

(ب) أن هناك علاقة وثيقة بين التربية التي يحصل عليها المواطن والعمل

الذي يلحق به، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فكلما زاد النمو التربوي في مجتمع ما، زاد نموه الاقتصادي، كما أنه كلما زاد النمو الاقتصادي، فإن ذلك يعني اتساعاً للقاعدة التي ترتكز عليها التربية.

(ج) إن المورد البشري يعتبر قوى رئيسية وراء التنمية الاقتصادية عن طريق الانماء التربوي حيث يكون من مهامه اكتشاف الأفراد وتنمية قدراتهم واستعداداتهم ومهاراتهم ووضع الفرد المناسب في المكان المناسب.

هذا، ولقد أكدت العديد من الدراسات العلاقة التفاعلية بين التربية والاقتصاد. فقد أكدت دراسات دينسون Denison — مثلاً — أن ٢١ ٪ من النمو الاقتصادي الحاصل في الولايات المتحدة في الفترة من عام ١٩٢١ إلى عام ١٩٥٨ إنما يرجع بصورة مباشرة إلى النمو التربوي الحاصل هناك[١٠]. كما أن ارتباط التربية بالتنمية في الاتحاد السوفيتي وعلى حد تعبير بتروفسكي Petrovesk قد حقق تقدماً ملحوظاً في وقت قصير نسبياً[١١].

ومن هنا يتضح الارتباط الوثيق بين التربية والاقتصاد في وقتنا الحاضر ولعل ذلك مرده إلى العوامل التالية:

١ — تحرر كثير من البلدان النامية من الاستعمار الذي سيطر عليها فترات طويلة ولم يحاول الاستعمار تنمية الموارد الاقتصادية لهذه البلاد. وعندما أرغم على الخروج منها، خلف وراءه تراكمات اقتصادية ضخمة، لا زالت هذه البلاد تسعى إلى مواجهتها وأداتها في ذلك التربية.

٢ — الادراك الواعي للبلدان المتخلفة والنامية أن صيانة استقلالها مرهون بالتنمية الاقتصادية، وأن سبيل ذلك في المرتبة الأولى التربية باعتبارها أداة بناء البشر الذين سيتوقف عليهم تنمية المجتمع الذي يعيشون فيه وترقيته.

٣ ـ غلبة معدلات النمو البشري معدلات النمو الاقتصادي في البلدان النامية مما أصبح يهددها بأزمات اقتصادية إن لم تسرع بزيادة معدلات نموها الاقتصادي كأحد الحلول الهامة لتجنب الأزمات .

وهكذا توثقت العلاقة بين التربية الاسلامية والاقتصاد لا باعتبارها تنمية بشرية فحسب ، وإنما باعتبارها أداة للتنمية الاقتصادية وركناً هاماً من أركان الانتاج ، وتأسيساً على ذلك فقد أصبحت التربية مسئولة عن تخريج أعداد معينة من الأفراد وبنوعية معينة وبمهارات محددة ــ ليكونوا قادرين على تنمية المجتمع الذي يعيشون فيه ، وبالإضافة إلى ذلك أصبح لزاماً على التربية أن تتفاعل مع مشكلات الأفراد وتشارك في تقديم الحلول الهامة لها ، ولقد انعكس هذا كله على مكونات العملية التربوية في جزئياتها وكلياتها ، ففي مجال الأهداف التربوية أصبح من المحتم القيام بعمليات تحليل النشاط الاقتصادي في المجتمع والوصول إلى تحليل علمي للمهارات والقدرات اللازم ــ إنماؤها في التلاميذ ، كما أصبح لزاماً على التربية القيام بعمليات تحليلية لمجالات النشاط الاقتصادي في المجتمع الذي تنبثق منه لبلورة مناهجها ومقرراتها الدراسية لتكون مرآة تعكس بصدق احتياجات المجتمع وأهدافه المتعددة .

وفي مجال طرق التدريس لوحظ أن هذه الطرق أصبحت ذات طابع اقتصادي حيث استخدمت الميكنة والحاسبات العلمية بحيث أصبح يخشى من الاستغناء بها عن المعلم ، وأهم ما سيحدث فيها اقتصادياً ــ ما أمكن به التدريس لأعداد هائلة من الطلاب في وقت واحد وما يتضمنه هذا من عائد تربوي على المجتمعات .

ويذكر أحد المربين في بحث له بعنوان « اقتصاديات التربية » أنواع العائد من التربية والتي يمكن عرضها على النحو التالي :

أولاً ــ العائد على الاقتصاد :

ويتمثل ذلك في البحث التربوي العلمي وتنمية المواهب واكتشاف الكامن منها وزيادة قدرة الأفراد على حسن التكيف مع متطلبات التكنولوجيا المعاصرة ، ومواكبة النمو الاقتصادي بقوى بشرية مدربة تدريباً عصرياً(١٢) .

ثانياً ــ العائد على الأفراد :

وهذا العائد يمكن تصنيفه إلى استهلاك واستثمار فالخدمة التي تحقق أهدافها في زمن محدد تنتمي إلى الاستهلاك ، ولكن إذا كان لها آثارها ونتائجها المستقبلية فهي تنتمي إلى الاستثمار .

أما الخدمات التي تحقق أغراضها في الحاضر والمستقبل معاً فهي تنتمي إلى الاستهلاك والاستثمار معاً ، وطالما أن التربية تحقق نمواً للتلاميذ في حاضرهم ومستقبلهم فهي بذلك تنتمي إلى الاستهلاك والاستثمار معاً .

ثالثاً ــ العائد الاستهلاكي :

والتربية لها عائد استهلاكي متعدد الأغراض يستغرق غالبية التلاميذ ، حتى هؤلاء الذين يلتحقون بالتعليم إجبارياً ودون رغبة منهم ، فقد يقر تلميذ ما أنه يكره المدرسة ولكنه في نفس الوقت يكتسب خبرات ومتغيرات وفوائد في أثناء عملية التعلم ، والعائد الاستهلاكي هنا له مغزى إيجابي بالنسبة لمجموعة التلاميذ ، وتتزايد أهميته عندما يلتحق التلاميذ بالجامعة .

رابعاً ــ العائد الاستثماري :

تؤكد جميع الدراسات الاقتصادية التربوية على العائد الاستثماري حيث تعتبر القدرة المتزايدة على الكسب هي الفائدة الحقيقية للتربية ،

فالتدريس يزيد من إنتاجية الفرد ويزيد من فرصه في الحصول على أجور عالية ، كما يزيد أيضاً من مشاركته في الانتاج الجمعي حيث يصبح متمتعاً بقدر وفير من المرونة والقدرة على التكيف مع مستلزمات العمل الجديد .

وهناك صفة أخرى للاستثمار وهي مجرى الاستهلاك في المستقبل الذي ينتجه التعليم ، فمنذ أن تفتح التربية الآفاق للطالب وتقدم لـه أعمالاً أدبية وفنية وتمكنه من فهمها واستيعابها ، فإنه ينتج عن ذلك فوائد ايجابية ذات مغزى في صورة عائد استهلاكي مستقبلي يتمثل في المتعة التي يحصل عليها الفرد من عمله والتي ربما تختلف إذا لم يصل هذا الفرد إلى هذا المستوى التعليمي .

هذا وعلى الرغم من صعوبات التقدير الكمي لتلك الفوائد ، فإن الأمل معقود على أن تثمر بعض الدراسات عن عنصر الاستثمار في التربية عن تلك التقديرات .

خامساً ــ العائد الخارجي :

والتربية لا تفيد الفرد من خلال الاستهلاك والاستثمار ــ فحسب ، بل إنه توجد بالاضافة إلى ذلك عائد خارجي يمكن إيجازه على النحو التالي :

(١) من المسلم به أن طريقة أداء السلوك عند المتعلم أفضل منها عند الجاهل ، هذا بالإضافة إلى أن الفرد المتعلم يشارك بفاعلية مؤثرة في مختلف أنشطة المجتمع ، ومغزى ذلك أنه كلما زاد عدد المتعلمين في مجتمع ما ، توثقت العلاقات الانسانية الوطيدة بينهم .

(٢) استفادة عائلة الفرد المتعلم ، فالأم مثلاً تستريح من واجبات رعاية الأبناء ، وهذا يمكنها من ممارسة أعمالها الرسمية وغير الرسمية . ولقد

أجرى ولسبورد Weilsbord دراسات لحساب التكاليف لحضانة الأطفال في غياب التربية حيث يقول أنه في مارس عام ١٩٥٦ ـ كان هناك ثلاثة ملايين ونصف امرأة عاملة في الولايات المتحدة ـ الأمريكية ، وكانت أعمار أطفالهن تتراوح ما بين السادسة إلى الحادية عشرة ، لو فرض أن مليوناً من تلك الأمهات لا يعملن إلا إذا التحق أبناؤهن بالمدرسة ، ولو فرض أن دخل كل أم يقدر بحوالى (٢٥٠٠) دولار شهرياً ، فإن قيمة الخدمات التي تقدمها التربية في جانب واحد فقط وهو رعاية الطفل تقدر بحوالى (٢) مليون دولار في السنة الواحدة وبما أن تكاليف الانفاق على المدارس العامة والخاصة عام ١٩٥٦ كانت تقدر بحوالى ٧,٨ بلايين دولار ، اذن فنحن نكون أمام نتيجة رائعة فحواها أن تمويل التعليم الابتدائي يعطي عائداً يقدر بحوالى ٢٥ ٪ من التكاليف على شكل فوائد ثانوية من خدمة رعاية الطفل فقط .

(٣) يستفيد الفرد والجماعة معاً من استثمار التربية على شكل تقليل التنفيذ الاجباري للقانون ، حيث يتوقع انخفاض نسبة الانحراف والجريمة والتسيب في المجتمع المتعلم عنه في المجتمع غير المتعلم .

(٤) يستفيد المجتمع أيضاً بدرجة كبيرة من التربية ، فكلما زاد عدد المتعلمين ، زاد الطلب على الكتب والصحف وغيرها ، وبما أن هـــذه المنتجات والخدمات لها مغزى معين إذا ما وقعت تحت القياس الاقتصادي ، حيث أن الطلب المتزايد سيؤدي إلى الانتاج المتزايد والتوزيع بأسعار معتدلة ، وأيضاً يستفيد المجتمع كما سبق الإشارة اليه بأنه كلما ازداد عدد المتعلمين بالبحث بأنواعه ، ازدادت الفائدة التي تعود على المجتمع في شكل اختراعات وابتكارات .

وهكذا يتضح لنا العلاقة التفاعلية الترابطية التبادلية بين التربية الاسلامية والاقتصاد ، فالتربية هي وسيلة إعداد القوى البشرية المدربة ، والتي من

شأنها ان تخلق نظاماً عرضياً للتكنولوجيا المعاصرة ، ولقد عبر عن ذلك شارلز ألين Charles Allyn بقوله[١٣] :

« إن التعليم هو أحد أوجه الاستثمار للمجتمع ، حيث يتضمن تنمية وتطور أهم مورد في المجتمع وهو عقل الفرد وقدراته » .

ولقد عبر كثير من المربين عن أهمية التربية في دعم الاقتصاد القومي للجماعات الانسانية ، لاسيما بعد الحرب العالمية الثانية وذلك لتعويض الخسائر التي لحقت بالمجالات الاقتصادية وغيرها من المجالات ـ المتعددة الأوجه[١٤] .

ومن هنا فقد ازدادت عناية المربين فيما يقول مارتين ترو بعمليات التدريب ، ودعم التخصص ، وتقسيم العمل ، وتنمية القدرات والمهارات في جوانبها المتعددة استجابة لحاجات المجتمع ومطالبه وأغراضه في التنمية الاقتصادية والاجتماعة والفكرية وتتمثل فاعلية التعليم في دعم البنـــاء الاقتصادي للمجتمع في عدة أمور يمكن عرض بعضها على النحو التالي :

أولاً : يؤدي التعليم دوراً هاماً في إتاحة الفرص أمام التفكير الموضوعي واكتشاف قدرات واستعدادات ومهارات الأفراد ، كما ينمي القدرات الخلاقة على الابتكار والتجديد والحديث .

ثانياً : التعليم هو الأداة المباشرة في تحقيق أغراض الجماعات الانسانية في الوصول إلى أعلى مستويات الحضارة والترقي في النظام الاجتماعي .

ثالثاً : التعليم هو أداة التغير الثقافي وما يتضمنه من نمو في كافة قطاعات المجتمع ومنها القطاع التعليمي .

خامساً : التعليم هو أداة إكساب الأفراد بالثقافات الفنية التي تساعدهم على انتقاء الخامات اللازمة للانتاج ، معرفة التوزيع الجغرافي للثروات

الطبيعية المحلية ، حصر وتقدير تكاليف إنتاج المشغولات واكتساب القدرة على وضع مقاييس تفصيلية للتشغيل طبقاً لأحد نظم التنظيم الاقتصادي[١٥] .

سادساً : للتعليم فاعلية في إعداد الفنيين اللازمين القادرين على استيعاب تكنولوجيا العصر وملامحها المميزة وذلك عن طريق إزالة المعوقات الاقتصادية ، التغلب على المفارقات الثقافية بين الطلاب ، تنويع البرامج الدراسية ، تمهين الثقافة وتثقيف المهنة ، نشر الوعي المهني على نطاق واسع ، القيام بعمليات التوجيه المهني والصناعي ، توفير البرامج التدريبية المتقدمة للجنسين ، وأثر ذلك على زيادة الدخل الفردي والقومي[١٦] .

وهكذا يتضح لنا مدى العلاقة الوثيقة بين التربية والاقتصاد والتي مردها إلى عدة اعتبارات في مقدمتها الادراك المتزايد لدور التربية في التنمية الاقتصادية لاسيما بعد أن أثبتت العديد من الدراسات الميدانية أن التربية من العوامل الأساسية لزيادة الانتاج ومن ثم اعتبر الاقتصاديون أن ما ينفق على التعليم نوع من الاستثمار وحاولوا فيما سبق الإشارة اليه إلى الوقوف على عائدات التربية[١٧] .

هذا بالإضافة إلى استثمارات التربية من خلال نتائجها من حيث تزايد قدرة الأفراد على التكيف مع ظروف العمل ومتطلباته ، فضلاً على العائد الاقتصادي من البحوث التربوية العلمية وأثرها في تحقيق الارتقاء الاجتماعي وقياس الترابط بين التربية والاقتصاد والدخل القومي ، مما دفع بعض العلماء إلى استعارة مفاهيم اقتصادية في التربية مثل المردود والعائد والفاقد ومخزون التربية وغيرها [١٨] .

والحقيقة أن واقعنا التربوي مازال في حاجة ملحة إلى توثيق الصلة بين التربية الاسلامية والاقتصاد لا سيما وأن الملامح المميزة لبنية التعليم في هذا الواقع لازالت تسير في اتجاه كمي دون ان توجه بحكمة

لمقابلة الاحتياجات النوعية التي تتطلبها التنمية الاقتصادية مما أدى إلى وجود تخصصات لا تدعو الحاجة اليها ووجود نقص في تخصصات أساسية ، كما أن هذه البنية التعليمية قد افتقرت إلى النظرة الشمولية الموسعة لمراحل التعليم المختلفة حيث تقتصر كل مرحلة تعليمية على دراسة سياستها ومعالجة مشكلاتها في حدودها الخاصة دون ارتباط بالمراحل السابقة، مما ترتب عليه تزاحم الطلاب على التعليم العام واحجامهم عن التعليم الفني .

هذا بالإضافة إلى أن نسبة كبيرة من الانفاق على التعليم لازالت تتجه نحو التعليم العام دون التعليم الفني في حين أن المرحلة الراهنة التي يمر بها مجتمعنا تتطلب توجيه نسبة أكبر نحو التعليم الفني والمهني لمقابلة احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، كما أن من مظاهر قصور بنية التعليم الحالي عدم التطبيق الكافي لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية حيث لازالت قنوات التعليم تغلقه أمام طلاب التعليم الفني بنفس قوة ومقدار انفتاحها أمام طلاب التعليم العام . وتأسيساً على ذلك كله ، فإن المؤلف يقترح الوسائل التالية لدعم الترابط بين التربية والاقتصاد في مجتمعنا وصولاً – إلى ما نستهدفه من النمو والتقدم وذلك في الحدود التالية :

أولاً : توثيق الصلة بين التخطيط التربوي والتخطيط الاقتصادي باعتبار أن التخطيط التربوي جزء لا يتجزأ من التخطيط الاقتصادي وعقد مؤتمرات علمية دورية تعرض فيها نتائج البحوث وتناقش من المنظور العلمي ومن زاوية التطبيق الفعلي في مجالات النشاط الاجتماعي .

ثانياً : توجيه البحوث والرسائل الجامعية لخدمة المجتمع مع رسم سياسة نشطة ومتحركة للاستفادة منها في تنمية الوطن والمواطن .

ثالثاً : إجراء بحوث تربوية اقتصادية تقوم على أساس العمل الجمعي من جانب المربين والاقتصاديين بقصد الوصول إلى توثيق الصلة بين التربية والاقتصاد .

رابعاً : تنمية السلم التعليمي على أساس تخطيطي يستغرق مختلف الدراسات والتخصصات الفنية مع مراعاة نوعية التعليم من حيث الشكل والمحتوى والامتداد حتى يشارك في تحقيق أغراض مجتمعنا في التنميــة بمفهومها الشمولي الموسع .

خامساً : تخطيط الاجراءات الخاصة باستعمال الأجهزة المستخدمة بصورة فعالة واقتصادية مع مراعاة التدريج في الاسلوب النمطي وفق معدلات المستوى المعيشي والاقتصادي .

سادساً : نقل تطبيق التكنولوجيا المعاصرة من معاهد ومراكز ومنظمات البحوث العلمية إلى المؤسسات التعليمية لمواكبة هذه المؤسسات لتطورات التكنولوجيا المعاصرة .

سابعاً : العمل على تنمية مبدأ التيسير الذاتي وتوسيع نطاق الطريقة العلمية المسحية وتدريب الأفراد على أساليب البحث العلمي والتحقيق التجريبي لخدمة أغراض المجتمع ومتطلباته .

ثامناً : العمل على تثقيف المهنة وتمهين الثقافة ، وسبيل ذلك إعادة النظر وتقليبه باستمرار في المعطيات الثقافية والبرامج والمناهج التعليمية والاعلامية بهدف تحقيق الترابط بين الثقافة والمهنة .

وفي هذه الحدود ، ربما يكون المؤلف قد استطاع القاء بعض الضوء على الصلة العضوية بين التربية والاقتصاد .

مراجع الفصل الثاني حسب ترتيب ورودها

(١) أنظر مثلاً :

* Olsen, E; G; - School & Community New York : Prentice Hall inc, 1954; P. 80 .

* Harlin, J; Steiner, G; - Educational use of community Resourses - Progressive Association; 1940; P. 8 .

(٢) أنظر مثلاً :

* Brookover, W; B; p A sociology of Education - American Com; New York, Copyright, 1955 P. 10 .

(٣) أنظر مثلاً :

الكيمياء والانسان – تيلر – ترجمة د.حسن عابدين
القاهرة (الألف كتاب) دار الهلال العدد (٤٤١) ١٩٦٣ ص ٥ .

(٤) أنظر مثلاً :

* Paul Langrand - An Introduction to Life Long Education (Paris : UNESCO : 1970); P. 353 .

(٥) أنظر مثلاً :

* The Effect of Hierchical cues on the Learning of Concepts

From Prose Materials by Paul D; E; & others - In the Journal of Experimental Education, Vol, 46; No, 4; 1978, PP. 7 - 10 .

(٦) أنظر مثلاً :

* د. لطفي بركات أحمد – في فلسفة التربية – الخانجي القاهرة ١٩٧٨ .

* د.محمد الهادي عفيفي – الأصول الفلسفية للتربية – الانجلو المصرية القاهرة ١٩٧٤ ص ٥٠ .

* د.محمد لبيب النجيحي – مقدمة في فلسفة التربية – الانجلو المصرية القاهرة ١٩٦٣ المقدلة (ى)

* Frederick, E; - Socialization & the Presentation of Self - M. F. L; 20, 1928 PP. 320 - 322 .

(٩) أنظر مثلاً :

* Educational Sociology - by Michiya Schimbori - International Review of Education , Vol. 18 , No. 7 . 1972 ; PP. 3 - 12 .

10 — Denison, E., the Sources of Economic Growth in the U, S. A, New York, 1963, PP. 181 - 190 .

11 — Mukouchevitch, A. I, Document of the International Commission on the Development of Education (Paria, UNESCO, No 4, 1971 , P. 4) .

12 — Cohen, K., The Economics of Education, New York, 1975 Chap. III .









الفصل الثالث

الفكــر التربــوي
عند
حاجي خليفة

سيحاول هذا الفصل القاء بعض الضوء على محتوى الفكــر التربوي وأهدافه ومراميه عند أحد فلاسفة التربية المسلمين وهو حاجي خليفة ، وذلك من خلال طرح التساؤلات التالية التي تشكل الإجابــة عليها في ترابطها وتكاملها المستهدف من هذا الفصل ، وهي :

س ١ — ما أغراض التعليم عند حاجي خليفة . ؟
س ٢ — ما صورة المنهج الدراسي ومحتواه . ؟
س ٣ — ما أهم طرق التعليم والتعلم في نظره . ؟
س ٤ — ما سمات المعلم المسلم وما خصائصه . ؟
س ٥ — ما الشروط الواجب توافرها في طلاب العلم . ؟
س ٦ — ما مكانة العلم وفضله في الحياة . ؟

وفي هذه الحدود سنلقي بعض الضوء على السيرة الذاتية لهذا المربي الإسلامي وذلك على النحو التالي :

سيرته الذاتيـــة :

حاجي خليفة : مصطفى بن عبدالله – ويلقب أيضاً بكاتب جلي – وهو تركي من أكابر أصحاب الموسوعات – ولد بالآستانة في ذي القعدة سنة ١٠١٧ هـ (فبراير – مارس سنة ١٦٠٨ م) ، وعندما بلغ الرابعة عشرة – من عمره تطوع في فرقة الجيش المنتقاة ، وهي فرقة السلحدار حيث كان أبوه يخدم أيضاً ، وقد التحق في الوقت نفسه بمكتب الأناضول للمحاسبة (أناضولي محاسبة قلمي) في وظيفة كتابية صغيرة ، وصحب فيما بين عامي ١٠٣٣ ، ١٠٤٥هـ الجيوش العثمانية التي كانت تقوم بحملة على الحدود الشرقية للأناضول ، اللهم الا فترتين قصيرتين تخلف فيهما عن هــذه الجيوش. واشترك فيما بين عامي ١٠٣٣ ، ١٠٣٨ هـ (١٩٦٤ – نهاية عام ١٦٢٨) في الحملة التي جردت على أباظة باشا الذي انتفض على الباب العالي (وقعة قيصرية في نهاية عام ١٠٣٣ هـ أوائل اكتوبر سنة ١٦٢٤) ، كما اشترك في قتال الفرس (حصار بغداد الذي باء بالخيبة وبدأ في ١١ صفر إلى ٧ شوال سنة ١٠٣٥ ، ١٢ نوفمبر ١٦٢٥ إلى ٢ يوليو سنة ١٦٢٦) . ولم يعد إلى الآستانة مع الجيش إلا في نهاية ربيع الثاني الموافق أوائل ديسمبر سنة ١٦٢٨. وقد توفي والده وقتئذ في الموصل في ذي القعدة سنة ١٠٣٥هـ الموافق أغسطس سنة ١٦٢٥ إلى يوليو سنة ١٦٢٦ ، في أثناء هذه الحملة ، والتحق في ذلك الوقت بمكتب مراقبة فرق الخيالة (سواري باش مقابلة قلمي) وفي أوائل شوال ١٠٣٨ – آخر مايو سنة ١٦٢٩ اشترك مرة أخرى في قتال الفرس بصحبة الجيش الذي كان يقوده الصدر الأعظم خرو باشا (حملة همذان في آخر سنة ١٠٣٩ هـ – أوائل يناير سنة ١٦٣٠) ، وحصار بغداد الذي بدأ من ٢٢ صفر حتى ٨ ربيع الأول ١٠٤٠هـ الموافق ٣٠ سبتمبر إلى ١٥ أكتوبر سنة ١٦٣٠ ولم يعد إلى الآستانة إلا في منتصف عام ١٠٤١ هـ – نهاية سنة ١٦٣٠ ، ثم اشترك أخيراً في الحملة الكبيرة التي جردت على

بلاد فارس من سنة ١٠٤٣ إلى سنة ١٠٤٥ هـ (سبتمبر سنة ١٦٣٨ حتى نهاية سنة ١٦٣٥) تحت أمرة مراد الرابع نفسه (فتح أريوان ٢٢ صفر سنة ١٠٤٥ هـ – ٧ أغسطس ١٦٣٥).وأتم الحج إلى مكة بينما كان الجيش في حلب (١٦٣٣ – ١٦٣٤) وقد آلت إليه بعد عودته إلى الآستانة في رجب عام ١٠٤٥ هـ (ديسمبر سنة ١٦٣٥) ثروة كبيرة ورثها من عدة أقارب ، فاستقر عزمه على أن ينصرف إلى ميوله الطبيعية وأن يكرس حياته للدرس . ولما وجد أنه لم يرتق في منصبه بما يتناسب مع كفايته استقال من وظيفته في مكتب المراقبة عام ١٠٥٥ هـ (١٦٤١ م) ، ولكن من يلوذ بهم استطاعوا بعد ذلك بثلاث سنوات أن يعينوه في وظيفة الخليفة (المساعد) الثاني في هذا المكتب ، ومن ثم تلقب (بحاجي) خليفة وتوفي في الآستانة في ١٧ ذي الحجة سنة ١٠٦٧ هـ (١٦ أكتوبر سنة ١٦٥٧) ولم يبلغ الخمسين من عمره ، وقد بينا فيما يلي كتبه مستخرجة من سيرته التي كتبها بنفسه وفيها ذكر تواليفه مرتبة وبحسب تاريخ تأليفها ، ولعل أهمها ما يأتي :

– فذلكة : تاريخ موجز لحوالي ١٥٠ دولة ، وهي في الوقت نفسه مستخرجة من تاريخ الجنابي المتوفى عام ٩٩٩ هـ وقد زاد عليها حاجي خليفة ذيولا من عنده . وكتبت الفذلكة بالعربية عام ١٠٥١ وقد ذكرها المؤلف عرضاً في موسوعته عن أصحاب التواليف ، والظاهر أنها فقدت .

– رسالة في تفسير القرآن : للبيضاوي (١٠٥٢ هـ) والظاهر أنها فقدت.

– شرح للمحمدية : وهي رسالة في الفقه لعلي قوشجي الفلكي ،ولم يكمل هذا الشرح ، ولعله فقد أيضاً .

– تقويم التواريخ : وهو جداول مرتبة ترتيباً زمانياً تحت عام ١٠٥٨هـ. وقد كتبت المقدمة والملاحق (جرائد بالأسر الحاكمة والأعيان العثمانيين) بالتركية ، بينما وضعت الجداول نفسها التي تضمنت الوقائع

التاريخية من بدء الخليقة إلى عام ١٠٥٨ هـ بالفارسية (انظر كشف الظنون تحت رقم ٣٤٩٦) وقد طبع التقويم في الآستانة عام ١١٤٦ هـ (١٧٣٣) وقد طبع التقويم في الآستانة مع تكملة الجداول حتى عام ١١٤٥ هـ وتوجد منه ترجمة إيطالية .

— جهاننما : وهي في خلق العالم ، الطبعة الأولى وقد بدئت عام ١٠٥٨هـ، وأهديت إلى السلطان محمد الرابع ، وهذا هو المؤلف الوحيد الذي اقتصر حاجي خليفة على ذكره في كشف الظنون تحت رقم ٤٣٥٥ .

— سلم الوصول إلى طبقات الفحول : وهو معجم من تراجم الأعيان كتبه باللغة العربية وقد تم وضع المجلد الأول منه في عامي ١٠٦١ ، ١٠٦٢هـ وتوجد وصية المؤلف الآن في مكتبة شهيد علي باشا بالآستانة .

— تحفة الأخبار في الحكم والأمثال والأشعار : وهي مجموعة أشعار تشمل بعض الأمثال والحكم والأقوال المأثورة والأشعار رتبت على حروف المعجم ، جمعت عام ١٠٦١ أو ١٠٦٣ هـ وقد وردت في كشف الظنون تحت رقم ٢٥٣٧ ووجد مخطوط من هذه المجموعة في مكتبة أسعد أفندي بالآستانة .

— كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون : وهي دائرة المعارف العظيمة في الكتب والعلوم ، وتعد أهم تصانيف المؤلف وقد قضى حاجي أكثر من عشرين عاماً في جمع موادها وكتبها بالعربية . وتم وضع الجزء الأول منها عام ١٠٦٤ هـ . وقد نشر فلوكل النسخة الأصلية بلبسيك عام ١٨٣٥ ، ثم نقلت عنها مطبعة بولاق عام ١٢٧٤ .

— لوامع النور في ظلمة أطلس مينور : وهي ترجمة تركية للمصور الجغرافي الصغير لواضعيه ميركانور وهنديوس .

— رونق السلطنة : وهو ترجمة لكتاب في تاريخ القسطنطينية .

– الالهام المقدس من الفيض الأقدسي : وهي رسالة في شعائر الاسلام وقواعده .

– دستور العمل في اصلاح الخلل : وهي رسالة في الاصلاحات المالية كتبت عام ١٠٦٣ هـ .

– رجم الرجيم بالسين والميم وتجمع القريب من القضايا والفتاوى المتعلقة بها .

وفي هذه الحدود يمكننا أن نستعرض أصول الفكر التربوي عند حاجي خليفة وذلك على النحو التالي :

أولاً : أغراض التعليم

يذكر حاجي خليفة في مقدمة موسوعته الشهيرة « كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون » والتي تم وضع الجزء الأول منها عام ١٠٦٤ هـ ، والتي نشرها فلوجل عام ١٨٣٥ م ، ثم نقلت عنها مطبعة بولاق بالقاهرة ، عام ١٢٧٤ ، ان للتعليم أغراض وأهداف محددة يمكن اجمالها على النحو التالي :

(أ) تهذيب الأخلاق وتنميتها نحو الأفضل

وفي ذلك يقول حاجي خليفة :

« فالعلوم ليس الغرض منها الاكتساب ، بل الاطلاع على الحقائق وتهذيب الأخلاق[1] » .

(ب) تحقيق النفع الدنيوي للمتعلم

فالتعلم آداة لتحقيق النفع الدنيوي الكريم لصاحبه ، ووسيلة فعالة مؤثرة

لترفيع صاحبه إلى أسمى المراكز الاجتماعية في المجتمع مصداقاً لقوله تعالى:
« يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات » .
« وتلك الأمثال نضربها للناس وما يعقلها الا العالمون » .

وقول الرسول الكريم :

« العلماء ورثة الأنبياء » .

« ان مداد العلماء لخير من دماء الشهداء » .

هذا بالاضافة إلى أن اكتساب العلم يحقق الاستقرار النفسي لصاحبه ويشبع حاجاته الأولية والثانوية ويجنبه الوقوع في الخطأ ويدفعه إلى فعل الخير ، ولقد جاء في الأثر : « أفضل الناس المؤمن العالم الذي ان احتيج إليه نفع ، وان استغنى عنه أغنى نفسه » .

« مثل العلماء في الأرض كمثل النجوم في السماء ، يهتدي بها في ظلمات البر والبحر ، فاذا انطمست النجوم أوشك أن تضل الهداة » .

وقيل : «تعلموا العلم ، فان تعلمه لله خشية ، وطلبه عبادة ، ومدارسته تسبيح ، والبحث عنه جهاد ، وتعليم من لا يعلمه صدقة ، وبذله لأهله قربة ، وهو الأنيس في الوحدة ، والصاحب في الخلوة ، والدليل على الدين ، والصبر على السراء والضراء ، والقريب عند الغرباء ، ومنار سبيل الجنة ، يرفع الله به أقواماً فيجعلهم في الخير قادة سادة ، هداة يقتدى بهم ، أولة في الخير ، تقتص آثارهم ، وترمق أفعالهم ، وترغب الملائكة في خلتهم » .

٣ ـ تحقيق النفع الديني للمتعلم

فالمتعلم أقرب إلى صفاء النفس ورقة الحس ورقة القلب من الجاهل ، كما أن تعليمه يدفعه إلى مخافة الله في السر والعلانية ، ولقد وضع الرسول الكريم وهو المربي الأعظم ، استراتيجية تربوية لتربية النشء منذ الولادة ، فقال

عليه الصلاة والسلام : « الغلام يعق عنه يوم السابع ويسمى ويماط عنه الأذى ، فاذا بلغ ست سنين أدب ، فاذا بلغ سبع سنين عزل عن فراشه ، فاذا بلغ ثلاث عشرة سنة ضرب على الصلاة والصوم ، فاذا بلغ ست عشرة سنة زوجه أبوه ، ثم أخذ بيده وقال له قد أدبتك وعلمتك وأنكحتك ، أعوذ بالله من فتنتك في الدنيا وعذابك في الآخرة » .

(د) طلب العلم لذاته

فالعلم ألذ الأشياء وأفضلها لأنه يستهدف الوصول إلى المعرفة الكاملة والحقائق العلمية النافعة . ومغزى ذلك أن التربية الإسلامية تربية ذات طابع مثالي ، ولعل هذا ما دفع كثيراً من علماء المسلمين إلى دراسة كثير من العلوم والآداب والفنون ليشبعوا ما لدى المتعلم من ميل فطري إلى حب التعلم والتعليم .

ثانياً : صورة المنهج الدراسي ومحتواه

يرتب حاجي خليفة محتوى المنهج حسب مراتب العلوم في التعليم وأهميتها ونفعها للمتعلم فهو يقدم – مثلاً – المباحث اللفظية على المباحث المعنوية ، لأن الألفاظ آداة إلى المعاني ، كما يقدم الأدب على المنطق ويبرر حاجي خليفة ذلك بقوله : أن سبب تقديم علم على آخر أما لكونه أهم منه كتقديم فرض العين على فرض الكفاية ، واما لكونه وسيلة إليه كدراسة النحو لتفهم المنطق ، واما لكون موضوعه جزءاً من موضوع العلم الآخر والجزء له الأسبقية على الكل ، ولذلك يقدم التصريف على النحو ، وفي ذلك يقول :

« والعلوم التي هي فرض كفاية على المشهور ، كل علم لا يستغنى عنه في قوام أمر الدين وقانون الشرع كفهم الكتاب والسنة وحفظهما من

التحريفات ومعرفة الاعتقاد بإقامة البرهان عليه وازالة الشبهة ومعرفة الآفات والفرائض والأحكام الفرعية وحفظ الابدان والأخلاق والسياسة »(٢) .

ويحدد حاجي خليفة الكم الذي يحصله المتعلم في العلم حيث يقول :

« العلوم المتداولة على صنفين ، علوم مقصودة بالذات كالشرعيات والحكميات ، وعلوم هي آلة ووسيلة لهذه العلوم ، كالعربية والمنطق ... وأما العلوم الآلية فلا ينبغي أن ينظر فيها إلا من حيث هي آلة للغير ولا يوسع فيها الكلام ، لأن ذلك يخرج بها عن المقصود وصار الاشتغال بها لغواً مع ما فيه من صعوبة الحصول على ملكتها بطولها وكثرة فروعها ... فيكون الاشتغال بهذه العلوم الآلية تضيعاً للعمر وشغلاً بما لا يعني (٣) » .

ويطالب حاجي خليفة بمراعاة مراتب العلوم من حيث قربها أو بعدها عن الهدف العائد على المتعلم من تعلمها ، فلكل علم حد لا يتعداه ولا يتجاوزه . فمثلاً : لا يقصد إقامة البرهان في النحو ولا يطلب ، وأيضاً لا يقصر عن حده كأن يقنع بالجدل في الهيئة وأن يدرك أن ملاك الأمر في المعاني هو الوجدان وإقامة البرهان عليه خارج عن الطوق ومن طلب البرهان عليه أرهق نفسه دون جدوى .

ثالثاً : طرق التعلم والتعليم

ان المتعمق في مقدمة كشف الظنون ، يدرك أن حاجي خليفة قد حدد بعض الطرق العامة في التعليم والتعلم ، منها ما يأتي :

أ ــ طريقة التلقين

وهي الطريقة التي كانت شائعة في التعليم والتي ترتكز على الحفظ الآلي والاستظهار ، وهي طريقة أشبه بالببغائية ، ويقول عنها حاجي خليفة :

« اعلم أن من كان عنايته بالحفظ أكثر من عنايته إلى تحصيل الملكة لا يحصل على طائل من ملكة التصرف في العلم ولذلك ترى من حصل الحفظ لا يحسن شيئاً من الغنى[٤] » .

ب ــ طريقة المناظرة

وفيها يقول حاجي خليفة :

« من الشروط المعتبرة في التحصيل المذاكرة مع الاقران ومناظرتهم لما قيل العلم غرس وماوءه درس لكن طلباً للثواب واظهاراً للصواب، وقيل مطارحة ساعة خير من تكرار شهر ولكن مع منصف سليم الطبع[٥] » .

جـ ــ طريقة الرحلات

ولقد اعتبر حاجي خليفة طريقة الرحلات من الطرق النافعة في عمليات التعلم والتعليم نتيجة لما يكتسبه المتعلم من خبرات وما يحصله من مشاهدات وما يستوعبه من مهارات وما تنمي فيه من قدرات وما تبرزه من استعدادات. وفي ذلك يقول :

« ان الرحلة في الطلب مفيدة وسبب ذلك أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلونه في المذاهب تارة علماً وتعليماً والقاءاً وتارة محاكاة وتلقيناً بالمباشرة ، إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاماً وأقوى رسوخاً » .

ولعل في اشارة حاجي خليفة إلى تنوع طرق التدريس انما يؤكد ضرورة اتفاقها مع قدرات المتعلمين، وأن تأخذ في اعتبارها قدر ما لديهم من معلومات وخبرات سابقة ، كما أن في ذلك اشارة ذكية إلى أن طرق التدريس لم تعد قاصرة على عمليات التلقين، بل هي في جوهرها مناقشة وتحليل واستنتاج واستنباط من جانب المتعلم لتدفعه إلى الاطلاع والقراءة والمقارنة والاستفادة

من المعارف والخبرات المتنوعة وتشجعه على التفكير والتجريب فيشعر بايجابيته وقدرته على الانطلاق والابتكار .

رابعاً : سمات المعلم المسلم وخصائصه

يؤكد حاجي خليفة أن التعليم مهنة أكثر منها فن، فهي من جملة الصنائع وفي ذلك يقول :

« واعلم أن تعليم العلم في جملة الصنائع ... ولما كان التعليم من جملة الصنائع . كأن العلوم تكثر حيث يكثر العمران وتكون نسبة الصنائع في الجودة والكثرة بحسب الامصار على نسبة عمرانها في الكثرة والقلة والحضارة لأنه أمر زائد على المعاش، فمتى فضلت أعمال أهل العمران عن معاشهم انصرفت إلى ما وراء المعاش في التصرف في خاصية الإنسان ، وهي العلوم والصنائع ومن تشوق بفطرته إلى العلم فمن نشأ في القرى ، فلا يجد فيها التعليم ، فلا بد له من الرحلة في طلبه إلى الامصار(٦) » .

ويذكر حاجي خليفة في المنظر الثامن من الباب الرابع من موسوعته شروط الافادة من نشر العلم ويمكننا إيجازها على النحو التالي :

أ ــ الإفادة أفضل من العبادة

وذلك مصداقاً لقوله تعالى : « فاسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون » .

ويقول الرسول الكريم :

« ان الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضاً بما يصنع » .

« من سلك طريقاً يطلب فيه علماً سلك الله له طريقاً إلى الجنة » .

« لأن تغدو فتتعلم باباً من العلم خير من أن تصلي مائة ركعة » .

ب ـ عدم المطالبة على إفادته أجراً .

وذلك اقتداءاً بالرسول الكريم،فلا يطلب على افادة العلم اجراً ولا يقصد به جزاء ولا شكراً ، بل يعلم لوجه الله تقرباً ولا يرى لنفسه منة عليهم وان كانت المنة لازمة عليهم .

ج ـ معاملة المتعلمين بشفقة وحنو .

وذلك اقتداءاً بالرسول الكريم حيث يقول : « إنما أنا لكم مثل الوالد لولده » .

وهذا ما تستهدفه التربية المعاصرة من أن يكون المعلم رائداً اجتماعياً ومرشداً نفسياً وموجهاً تربوياً لتلاميذه ، يشبع حاجاتهم ، يحقق لهم الاستقرار النفسي ، يعودهم على تحمل المسؤولية والوفاء بالوعد والولاء للجماعة والاحساس بالانتماء إليها .

د ـ البدء باهتمامات المتعلمين وميولهم وأمانيهم ومشكلاتهم

وذلك أن بث المعارف إلى غير أهلها مذموم ، وفي الحديث : لا تطرحوا الدرر في أفواه الكلاب . وهذا ما أكده النمري القرطبي في كتابه « جامع بيان العلم وفضله » عن آداب العالم والمتعلم ، وكذلك أشار إليه الغزالي في كتابيه « فاتحة العلوم » و « احياء علوم الدين » ، كما أكدها ابن سينا بقوله « ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له مواتية ، ولكن ما شكل طبعه وناسبه.ولذلك ينبغي لمدبر الصبي اذا رام اختيار صناعة أن يزن أولا طبع الصبي ويسبر قريحته ويختبر ذكاءه » .

هـ ـ اتساق فكر المعلم مع عمله

فلا يتناقض قوله مع فعله ولا ادراكه العقلي مع ادراكه الحسي ، فاذا

دعى المتعلمين إلى طهارة الجسم والجوارح فينبغي أن يكون هو كذلك، مصداقاً لقوله تعالى :

« أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم » .

ولقول الرسول الكريم :

« هلاك أمتي رجلان : عالم فاجر ، وعابد جاهل ، وخير الخيار خيار العلماء ، وشر الأشرار الجهلاء » .

و ــ الحلم والاتزان :

فقد دعا حاجي خليفة المعلم إلى كظم غيظه عند التعليم ، ولا يخلطه بهزل فيقسو قلبه ولا يضحك فيه ولا يلعب ولا يبالي فيكون رحب الصدر واسع الصبر ، ولعل هذا ما أشار إليه أبو شامة الشافعي في كتابه « مجموعات الرسائل » حيث أكد على ضرورة أن يبدأ المعلم باصلاح نفسه فان أعين المتعلمين عليه وآذانهم مصغية إليه فما استحسنه فهو عندهم الحسن وما استقبحه فهو عندهم القبح وعلى المعلم أن يلزم الصمت في جلسته وأن يكون معظم تأديبه بالرهبة لا بالعقاب البدني ولا يمازح بيد أيديهم أحداً ويقبح عندهم العيبة ويوحش عندهم الكذبة .

ز ــ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين

وفي ذلك يقول حاجي خليفة :

« وأن ينظر في حال الطالب ان كان له زيادة فهم بحيث يقدر على حل المشكلات وكشف المعضلات ، يهتم لتعليمه أشد الاهتمام والا فليعلمه قدر ما يعرف[٦] » .

وهذه الخاصية هي اقتداء برسول الله صلى الله عليه وسلم حيث قال :

« نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم » .

وهذا ما يشير إليه الغزالي أيضاً بقوله :

« أن يقتصر المعلم بالمتعلم على قدر فهمه ، فلا يلقى إليه ما لا يبلغه عقله فينفره أو يخبط عليه عقله » .

والحقيقة أن هذه الخصائص التي أشار إليها حاجي خليفة في موسوعته تتسق مع ما تنادى به التربية المعاصرة من أن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية ، تلك العملية التي لا يستقيم أمرها ولا تؤتى ثمارها الا اذا كانت القوى البشرية العاملة في مجالاتها ذات كفاية واعية وايمان راسخ بمسؤولياتها التربوية في بناء البشر ، ومن ثم فلا نغالي حين نقرر أن النهوض بعملية التعلم والتعليم في واقعنا العربي رهن بالمقام الأول بمدى ايمان المعلم برسالته وقدرته على الاضطلاع بأداء كل واجباتها على خير وجه .

ومن ثم فإن على المسئولين والمخططين والمنفذين في مجالات إعداد المعلم مراعاة المبادئ التالية : —

أولاً : وضع تخطيط شامل للقوى البشرية اللازمة لمراحل التعليم المختلفة وتحديد مستوياتها في كل مرحلة وتحديد اعداد المعلمين اللازمين لكل مرحلة على حدة ولكل مادة، ويستلزم هذا كله رسم تركيب الهيكل التعليمي وتوضيح أسس العلاقات بين المعلمين في المراحل المختلفة .

ثانياً : وضع السمات والخصائص والمواصفات اللازمة لكل معلم عامة ، وتلك اللازمة لكل معلم مرحلة ومعلم مادة خاصة والبحث عن أفضل الوسائل لتحقيق نموه الذاتي والمهني .

ثالثاً : تحديد أفضل وسائل اعداد المعلم وأنسب الفترات الزمنية اللازمة لحسن اعداده .

رابعاً : البحث في أفضل أساليب رفع مستوى المعلم قبل وأثناء الخدمة، وتحديد النواحي والصفات التي تؤخذ في الاعتبار عند تقويم عمله مع وضع خطط قصيرة المدى وبعيدة المدى للدراسات التدريبية والتجديدية اللازمة لنموه .

خامساً : رفع مستواه المادي والمعنوي تحقيقاً لتكافؤ الفرص بينه وبين العاملين في مجالات أخرى .

خامساً : الشروط الواجب توافرها في طلاب العلم

خصص حاجي خليفة المنظر السابع من الباب الرابع للشروط الواجب توفرها في طلاب العلم ، ويمكن رصد أهمها على النحو التالي :

أ — ينبغي أن يكون طالب العلم شاباً ، فارغ القلب ، غير مقبل على الدنيا، صحيح المزاج، شغوفاً بالعلم ، صدوقاً منصفاً متديناً أميناً ، يحرم على نفسه ما يحرم في ملة نبيه ويوافق العامة في الرسوم والعادات المستحسنة، ولا يكون فظاً غليظ القلب ويرحم من دونه في المرتبة، ولا يكون أكولاً شرهاً ولا متهتكاً ولا خاشعاً في الموت ولا كانزاً للمال الا بقدر الحاجة(٨) .

ب — ينبغي أن يكون طاهراً نقياً مجانباً للصفات الحسية مقبلاً على الصفات الروحية ساعياً إلى التحقق بالذات العلية .

جـ — ينبغي أن يعلم الجاهل ويوقظ الغافل، ويرشد الغاوي مصداقاً لقول الرسول الكريم : « من تعلم لأربع دخل النار ليباهي بـه العلماء وليماري السفهاء، ويقبل به وجوه الناس إليه ويأخذ الأموال »(٩) .

د — ينبغي أن يكون نشطاً يقظاً ساهراً الليالي مصداقاً لقول الرسول الكريم « اكثروا ذكر هادم اللذات »[١٠] .

هـ — ينبغي أن يتعلم مدى الحياة دون الوقوف عند حد معين طالما أن قدراته وامكانياته واستعداداته تسمح له بالتعلم المستمر ، وهذه السمة من أهم سمات التربية الإسلامية فاذا أمعنا النظر في نظام هبوط الوحي على الرسول الكريم لوجدنا أن القرآن الكريم قد استمر ينزل متتابعاً على مدى امتداد ثلاث وعشرين عاماً ، تبدأ بقوله تعالى : « اقرأ وربك الأكرم ، الذي علم بالقلم ، علم الأنسان ما لم يعلم » ، وتنتهي بقوله تعالى : « اليوم أكملت لكم دينكم واتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الإسلام ديناً » .

و — وينبغي أن يقصد من تعلمه تجميل روحه بالفضيلة وأن يثابر على تحصيل العلم ويبعد عن الأهل والوطن ، وأن يحترم معلمه ويجله ويوقره لله ويعمل على ارضائه .

ز — ينبغي انتقاء معلم ذكي ناصح أمين ليقدم له العون عن رضا وطيب خاطر وألا يستهين بشيء من العلوم بل يجعل لكل واحد منها خطه الذي يستحقه فلا يدع فناً من فنون العلم الا وينظر فيه يطلع به على غايته ومقصده وطريقه ومراميه .

سادساً : مكانة العلم وفضله في الحياة

أبرز حاجي خليفة في مقدمة موسوعته آيـات بينات وأقوال رسول الإسلام للاستشهاد على مكانة العلم وفضله في الحياة الدنيا والآخرة ، كقول الرسول الكريم :

« تعلموا العلم ، فان تعلمه لله تعالى خشية وطلبه عبادة ومذاكرته تسبيح ، والبحث عنه جهاد ، وتعليمه لمن لا يعلمه صدقة ، وبذله لأهله قربة إنه

معالم الحلال والحرام ومنار سبل أهل الجنة وهو الأنيس في الوحشة والصاحب في الغربة، والمحدث في الخلوة، والدليل على السراء والضراء، والسلاح على الأعداء والدين عند الاخلاء، يرفع الله تعالى به أقواماً فيجعلهم في الخير قادة وأئمة، تقتص آثارهم ويقتدى بفعالهم وترغب الملائكة في خلقتهم وبأجنحتها تمسحهم، يستغفر لهم كل رطب ويابس، وحيتان البحر وهوامه، وسباع البحر وأنعامه لأن العلم حياة القلوب من الجهل ومصابيح الابصار من الظلم، يبلغ العبد بالعلم منازل الأخيار والدرجات العلى في الدنيا والآخرة والتفكر فيه يعدل الصيام ومدارسته تعدل القيام، بـه توصل الأرحام، وبه يعرف الحلال والحرام، هو امام والعمل تابعه ويلهمه السعداء ويحرمه الأشقياء » (11).

ثم يصنف حاجي خليفة العلوم حسب شرفها وذلك على النحو التالي :

أ ــ بحسب الموضوع :

فالتفسير موضوعه كلام الله تعالى، والطب موضوعه البدن .

ب ــ بحسب الغاية :

فالأخلاق غايتها معرفة الفضائل الإنسانية .

جـ ــ بحسب الحاجة :

كالفقه فان الحاجة إليه ماسة .

د ــ بحسب وثاقة الحجة

كالعلوم الرياضية فانها برهانية .

ويؤكد حاجي خليفة أن أشرف العلوم على الاطلاق هو ثمرة العلم بالله

تعالى وملائكته وكتبه ورسله وما يعين عليه فان ثمرته السعادة الأبدية[١٢] ، كما يقرر أن للعلم لذتان ، لذة لذاته وهي روحانية محضة ولذة لغيرة وهو من جملة الصنائع ولكنه أشرفها وفي ذلك يقول :

« واعلم ان الحذاقة والتفنن في العلم والاستيلاء عليه إنما هو بحصول الملكة في الاحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله، واستنباط فروعه من أصوله، وهذه الملكة غير الفهم، والملكات كلها جسمانية، والجسمانيات كلها محسوسة فتفتقر إلى التعليم فيكون صناعياً ، ولذلك كان السند فيها معتبراً وجميع ما يسمونه علماً أو صناعة فهو عبارة عن ملكة نفسانية يقتدر بها صاحبها على النظر في الأحوال العارضة لموضوع ما من جهة ما بحيث يؤدي إلى الغرض ، فالعلم إذا ما اختص بالجنان واللسان والصناعة إذا ما احتاجت إلى عمل بالبنان كالخياط »[١٣] .

ويعدد حاجي خليفة منافع العلم في الدين والدنيا وذلك على النحو التالي :

١ — ما ينجلب من العلم من النفع الديني كخشية الله والايمان بقدراته .

٢ — ما ينجلب من العلم من النفع الدنيوي ومنها راحة النفس من كل قلق واضطراب وحزن وانكسار وانقباض الفهم وخموده ، وفيه وعي بعواقب الأمور وشرح للصدر وتنوير للبصيرة والفهم وهو سلاح على العدد ، فبواسطته يزهق الباطل ويحق الحق وتندفع الشبهة والجهالة ويجلب الخير ويذهب الضر .

ويؤكد حاجي خليفة أن التخلي عن الأخذ بالعلم يؤدي بصاحبه إلى مضار دينية كفعل النواهي وترك الأوامر واتباع الشهوات المضرة والميل إلى الكسل والغفلة ، كما يؤدي بصاحبه إلى مضار دنيوية منها دفع المصالح والمقاصد وجلب المعايب والمفاسد .

كذلك يؤكد حاجي خليفة أن للعلم حدوداً لا يجب تجاوزها ، فالعلم محدود « وما أوتيتم من العلم الا قليلاً » . ولذلك فهو ينصح بألا يتعدى العلم حدوده وألا يقصد به غير غايته الأساسية فلا يكون وسيلة للمال والجاه والرياسة والمباهاة وإنما يجب أن يكون مقصده هو نفع الحياة ومن فيها وما فيها وفي ذلك يقول :

« اعلم أن الإنسان قد شاركه جميع الحيوان في حيوانيته من الحس والحركة والغذاء وغير ذلك من اللوازم ، وإنما يمتاز عنه بالفكر وادراك الكليات الذي يهتدى به لتحصيل معاشه والتعارف عليه بابناء جنسه وقبول ما جاءت به الأنبياء عليهم الصلاة والسلام عن الله سبحانه وتعالى واتباع اصلاح اخراه ، فهو مفكر في ذلك دائماً لا يفتر عنه وعن هذا الفكر تنشأ العلوم والصنائع ثم لآجله ولما جبل عليه الإنسان بل الحيوان في تحصيل ما تستدعيه الطباع يكون الفكر راغباً في تحصيل ما ليس عنده من الادراكات فيرجع إلى ما استفاد عنه أما عن الأفواه أو من الدوال عليه »[١٤] .

مراجع الفصل الثالث حسب ترتيب ورودها

١ – كشف الظنون عن أسامي الكتبَ والفنون ص ٤٣ .

٢ – الكشف (١) ص ص ٢٣ – ٢٤

٣ » » ص ٤٧ – ٤٨

٤ – » » ص ص ٤٤ – ٤٥

٥ – » » ص ٤٧

٦ – » » ص ٤٢

٧ – » » ص ص ٤٨ – ٤٩

٨ المفتاح لطاش كبرى زادة (١) ص ٣١

٩ – » » » » ، ص ١٤

١٠ – » » » » ، ص ص ١٥ – ١٦

١١ – الكشف (١) ص ١٩

١٢ – » ، ص ١٩

١٣ – » ، ص ٢٤

١٤ – » ، ص ص ٤١ – ٤٢

الفَصل الرّابع

القيم الخلقية
عند
ابن تيمية

الفصل الرابع

القيـم الخلقيـة
عند
ابـن تيميـة

سيحاول هذا الفصل القاء بعض الضوء على التربية الأخلاقية عند ابن تيمية وذلك من خلال الاجابة على الأسئلة التالية :

س ١ — ما موقف ابن تيمية من النظرية الأخلاقية عند الميتافيزيقيين . ؟

س ٢ — ما موقفه من النظرية الأخلاقية عند الوضعيين . ؟

س ٣ — كيف نستفيد من نظريته الأخلاقية في واقعنا التعليمي : ؟

تمهيـد :

هو تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام عبدالله ابن محمد ابن تيمية الحراني ، متكلم وفقيه ، ولد في حران بالقرب من دمشق عام ٦٦١ هـ ، عكف على دراسة العلوم الإسلامية وأتم دراسته ولم يبلغ العشرين من عمره وخلف والده في تدريس الفقه الحنبلي ، وبرع في علوم القرآن والحديث والفقه والكلام ، كان عدواً لدوداً للبدع فقد هاجم التضرع إلى الأولياء وزيارة القبور مصداقاً لقول الرسول الكريم « لا

تشدو الرحال إلا إلى ثلاثة مساجد : المسجد الحرام ، المسجد الأقصى ، ومسجدي هذا . كما وجه نقداً إلى كثير من الفرق الإسلامية كالمرجئة والرافضة والقدرية والمعتزلة وغيرهم . واضطهد بسبب آرائه التي استند فيها إلى القرآن الكريم والسنة وأقوال أهل السلف الصالح ، ولكنه لم يأبه لذلك وقال قولته الشهيرة « ان حبسي خلوة وقتلي شهادة واخراجي من بلدي سياحة » . ولقد بلغت مؤلفاته الخمسمائة نذكر منها : رسالة الفرقان بين الحق والباطل ، معارج الوصول ، التبيان في نزول القرآن ، الوصية في الدين والدنيا ، الوصية الكبرى ، رسالة في الاستقامة ، رسالة الحلال ، مناسك الحج ، التوسل ، رسالة في درجات اليقين ، الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح ، توحيد الربوبية ، النبوات ، السياسة الشرعية ، مجموعة الرسائل الكبرى ، أمراض القلوب وشفاؤها ، التحفة العراقية في الأعمال القلبية ، العبودية في الإسلام ، الحسنة والسيئة وغيرها .

أولاً : مواقف ابن تيمية من ميتافيزيقا الأخلاق .

لكي نحدد موقف ابن تيمية من ميتافيزيقا الأخلاق ، نرى أن من الضروري القاء بعض الضوء على أصحاب هذه الاتجاهات ودعاويهم ، وذلك في الحدود التالية :

كانت المشكلات الأخلاقية موضع جدل ومناقشة بين الأخلاقيين منذ الماضي السحيق ووضحت مذاهبهم فيها ابان العصر الحديث ، وتجمعت على كثرتها في اتجاهين رئيسيين ، الاتجاه العقلي والاتجاه التجريبي(١) ، وعن الاتجاه الأول صدرت جملة المذاهب الميتافيزيقية من حدسية ومثالية وعن ، الاتجاه الثاني صدرت جملة المذاهب التجريبية من نفعية وتطورية ووصفية وبرجماتية ، ويعرف الاتجاه الأول بمذهب الصوريين Formalists أو الحدسيين Intuionists أو المطلقين Absolutists ، ويعرف الاتجاه

الثاني بمذهب التجريبيين Empericists أو الوضعيين Positivits أو العمليين Pragmatists ، ويتخذ الاتجاه الميتافيزيقي من الأخلاق مواقف متعددة ، أهمها ما يأتي :(٢)

أ - اتجاه يرد القيم الأخلاقية إلى طبيعة الأفعال ذاتها ، فالخير خير في ذاته بغض النظر عن الظروف المحيطة به، ومن أنصار هذا الاتجاه كودورث R. Cudworth وزملاؤه من أفلاطوني كمبردج .

ب - اتجاه يرد القيم الأخلاقية إلى قوة غيبية وحقائق متعالية Transendental Realities ، ومن أنصار هذا الاتجاه برجسون Bergson وزملاؤه من الحدسيين .

ج - اتجاه يرد القيم الأخلاقية إلى ارادة الجنس البشري ويمثله كانت Kant في مناداته بالأمر المطلق Categorical Imperative الذي يحتم على الانسان أن يكون سلوكه بمثابة قانوناً عاماً للطبيعة كلها ممثلاً في قوله « افعل بحيث يكون من فعلك قانوناً عاماً للطبيعة كلها » ، وهذا يوضح أن كانت حين وضع مذهبه الأخلاقي انتزعه من طبيعة العقل نفسه حيث جعل خيرية الأفعال وشريتها قائمة في الارادة الخيرة دون الاكتراث بالغاية التي تستهدفها هذه الارادة .

وتجمع هذه الاتجاهات الميتافيزيقية في الأخلاق على أن القيم مطلقة لا يحدها زمان ولا مكان ولا ظروف ولا أحوال وأنها خالدة Eternal ووحيدة Sole وثابتة Immutable وموضوعية Obgective وقبلية Apriori ومعيارية Normative والزامية Authortative ومتعالية عن الحس- Super sense ويردونها مرة إلى الجوهر المطلق Absolute Substance ومرة إلى مملكة الغايات Kingdom of Ends ومرة ثالثة إلى الارادة العليا الميتافيزيقية Metaphysical Volition وما إلى ذلك من مصادر

ميتافيزيقية[٣] ، لذلك كانت القيم الخلقية عندهم لا تتغير ولا تتعدل ولا تتطور فهي لا تخضع لتفكير الجماعات ولا تبالي بارادة الناس ، فالقيم الملزمة في الجماعة (أ) تكون كذلك في مختلف الجماعات بغض النظر عن اختلاف الأطر العقائدية والثقافية في هذه الجماعات فهي قيم لها صفة الديمومة دون ارتباطها بزمان معين أو مكان محدد Timeless - Spaceless .

ولقد ارتكز أصحاب هذه الاتجاهات في دعواهم هذه على أساسين رئيسيين هما : -

(أ) أساس تاريخي

مرده إلى تشبع هذا الاتجاه بالعقيدة المسيحية لا كما أنزلت ، وانما كما بدلوها وزيفوها وردوا ينابيع القيم إلى مصادر وهمية لا طائل من ورائها .

(ب) أساس منطقي :

مرده أن نقض القانون الخلقي نقض للقانون المنطقي فلو أباح الفرد - مثلاً - السفر في قطار دون تذكرة ، ثم أراد أن يعمم تصرفه كقانون عام فهل يعمم ؟ ان تعميمه معناه « افلاس » هيئة السكك الحديدية .

هذا مجمل لموقف أنصار الاتجاه الميتافيزيقي في الأخلاق .

ولعل السؤال الذي يثور الآن ما موقف ابن تيمية من هذا الاتجـاه الميتافيزيقي ؟

يمكننا إجمال موقفه في النقاط التالية :

أولاً : يرى ابن تيمية ان هذه الاتجاهات عجزت عن تحقيق السعادة في الحياة الدنيوية والأخروية .

ثانياً : رفض دعواهم برد الحكم على الفعل الخلقي إلى قوى ميتافيزيقية ، لأن الحكم العقلي ينبغي أن يرد وأن يرتكز على قواعد التحليل والتحريم في الشرع [٤] .

ثالثاً : رفض دعواهم بأن الإنسان هو قانون نفسه ونادى بأن ينبوع عنصر الإلزام والتكليف ليس هو الإنسان بل الشرع .

رابعاً : يرى إبن تيمية أن هذه الإتجاهات الميتافيزيقية تجاهلت إثبات خاصية النفس وهي محبة الله وتوحيده بل لم تعرف كمالها ، كما لم يكن عندها من العلم بالله إلا قليل متضمن كثير من الأباطيل بينما يتحقق كمال النفس في العلم والإرادة معاً [٥] .

خامساً : يرد إبن تيمية قصور هذه الإتجاهات إلى افتقارها إلى الإيمان بالله تعالى وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر وهو أساس هداية النفس.

سادساً : أن دعاوى هذه الإتجاهات تكاد تخلو من الأعمال والممارسات التي تؤدي إلى سعادة النفس البشرية ونجاتها من العذاب مصداقاً لقوله تعالى « إن الذين آمنوا والذين هادوا والنصارى والصائبين من آمن بالله واليوم الآخر ، وعمل صالحاً فلهم أجرهم عند ربهم ، ولا خوف عليهم ولا هم يحزنون » .

(البقرة : ٦٢) .

سابعاً : إخفاق هذه الإتجاهات في وضع حداً فاصلاً بين ما تحصل به النجاة والسعادة وما يسبب الشفاء والعذاب مصداقاً لقوله تعالى :

« قل إنما حرم ربي الفواحش ما ظهر منها وما بطن والإثم والبغي بغير الحق ، وأن تشركوا بالله ما لم ينزل به سلطاناً وأن تقولوا على الله ما لا تعلمون » .

(الاعراف : ٣٣) .

ويفسر إبن تيمية هذه الآية بقوله : أن التحريم المطلق بلا أباحة لأحد من الخلق بأي حال من الأحوال بخلاف الدم والميتة ولحم الخنزير وغير ذلك فإنه يحرم في حال ويباح في حال وليس التحريم على الإطلاق كما تزعم هذه الإتجاهات الميتافيزيقية . (٦)

ثانياً : موقف ابن تيمية من وضعية الأخلاق :

ووصولاً إلى تحديد موقف إبن تيمية من هذا الإتجاه، سنحاول الإشارة إلى الأسس التي ارتكز عليها أصحاب هـذا الإتجاه في جعل الأخلاق وضعية الطابع وذلك على النحو التالي : (٧)

أ ـ أن الأخلاقية هي أخلاقية دوافع وبواعث فردية لا أخلاقية نتائج .

ب ـ أن الأخلاقية لا تنصب على صورة النشاط الخارجي للفرد بل تتعداها إلى النية والقصد :

جـ ـ أن دوافع الأخلاق وثيقة الإرتباط بالإحساس باللذة والنفور من الألم.

د ـ المجتمع هو مصدر القيم الخلقية وهو القيّم على دوافع السلوك الإنساني.

هـ ـ أن الثواب والعقاب لهما فاعليتهما المؤثرة في توجيه وضبط وتعديل السلوك الإنساني نحو الأفضل وأن مصدر تشريع الإثابه والعقاب هو المجتمع وليس قوة متعالية عليه .

و ـ أن الإنسان حر إذا توفرت له عملية الإختيار والسلوك الإرادي وعدم وجود عوائق خارجية ، فالحرية لا تكون إلا إذا توفر للفرد حق الإختيار دون إلزام من قوة خارجة عنه » . فنحن نكون أحراراً بقدر ما تكون حريتنا متفقة مع إرادتنا ، أما إذا سيطرت الحتمية المطلقة على سلوكنا ، فإننا سنكون أشبه بالسجناء تعيسي الحظ » .

ز ـ أن تحقيق السعادة سبيله التوافق والإنسجام بين الوجدانات الدافعة Motive Feelings والوجدانات المتحققة Realization - Feelings حيث الثقة بالنفس وحيث التحقق بالسعادة .

س ـ أن الحب الخالص Pure Love هي أسمى وجدانات السعادة ، وأن سبيله هو تنقية النفس من الأنانية والفردية .

هذا مجمل لأصول النظرية الخلقية عند الإتجاهات الوضعية فما موقف إبن تيمية من هذه الإتجاهات الوضعية في الأخلاق .

يمكننا إجمال موقف ابن تيمية على النحو التالي :

أولاً : يرفض إبن تيمية موقف أصحاب هذا الإتجاه من رد القيم الخلقية إلى المجتمع ويقرر أن مصدرها هو الله تعالى إذ أوضح أن رسالة الأنبياء جاءت بوحي من الله تعالى مصداقاً لقوله « ولقد بعثنا في كل أمة رسولاً أن اعبدوا الله واجتنبوا الطاغوت » .

(النحل : ٣٦) .

ثانياً : يشجب إبن تيمية دعواهم بأن السعادة في تحقيق التوافق بين الوجدانات الدافعة والوجدانات المتحققة ويقرر أن السعادة الحقيقية هي عبادة الله وحده حيث تصلح النفوس وتصح ويستقيم أمرها فلا نجاة للنفس الإنسانية ولا سعادة لها « إلا بأن يكون الله معبودها ومحبوبها الذي لا أحب إليها منه » . (٨)

ثالثاً : يشجب إبن تيمية دعواهم بأن دوافع الأخلاق وثيقة الإرتباط بالإحساس باللذة والنفور من الألم لأنه يعتبر أن دوافع الأخلاق الحقيقية هي محبة الله تعالى مصداقاً لقول الرسول الكريم « إن أول ثلاثة تسجر بهم جهنم رجل طلب العلم وعلمه وقرأ القرآن وأقرأه

ليقول الناس هو عالم قارىء ، ورجل قاتل وجاهد ليقول الناس هو شجاع جريء ، ورجل تصدق وأعطى ليقول الناس جواد سخي ».
إن هؤلاء يبغون الرياء والسمعة من الناس لا ابتغاء مرضاة الله وحده .

رابعاً : يشجب إبن تيمية دعواهم بأن سبيل الحب الخالص هو تنقية النفس من الأنانية والفردية ويعتبر هذه التنقية قاصرة لأن سبيلها الحقيقي هو محبة الله « والذين آمنوا أشد حباً لله » ، وفي ذلك يقول إبن تيمية « إذا تبين هذا ، فكلما زاد القلب حباً لله ، ازداد له عبودية وحرية عما سواه ، وكلما ازداد له عبودية إزداد له حباً وحرية عما سواه » [10] .

ويضع إبن تيمية عدة شروط للمحبة حتى يصبح سلوك الفرد متجهاً إلى الله منها الخوف من الله والرجاء في ثوابه والنجاة من عقابه مستشهداً بقول أحد السلف الصالح « من عبد الله بالحب وحده فهو زنديق ، ومن عبده بالرجاء وحده فهو مرجىء ، ومن عبده بالخوف وحده فهو حروري ، ومن عبده بالحب والخوف والرجاء فهو مؤمن » [11] .

وقوله أيضاً : « الراجي الطامع إنما يطمع فيما يحبه لا فيما يبغضه ، والخائف يفر من الخوف لينال المحبوب . [12] . وهو في هذا المنطلق يقرر أن للنفس قوتان ، قوة علمية وقوة عملية ، الأولى حياتها كاملة نافعة ، والثانية حياتها ناقصة بهيمية ، والنفس بطبيعتها متغيرة متقلبة ، (فإذا أهداها الله علمها ما ينفعها وما يضرها ، فأرادت ما ينفعها وتركت ما يضرها) . [13]

ولكن النفس إذا تركت على الفطرة كانت خيرة سعيدة بمحبة الله وعبادته ، ولكن سبب تغيرها وتقلبها هو دعاوى الأنس والجن بما يفسدونها مصداقاً لقوله تعالى « خلقت عبادي ضعفاء فاجتالتهم الشياطين وحرمت عليهم ما أحللت لهم وأمرتهم أن يشركوا بي ما لم أنزل سلطاناً » .

خامساً : يستهجن إبن تيمية دعوى أصحاب هذا الإتجاه أن مصدر الثواب

والعقاب هو المجتمع ويرد مصدره إلى الله تعالى مصداقاً لقوله « ومن يعمل مثقال ذرة خيراً يره ومن يعمل مثقال ذرة شراً يره » والمثيب والمذنب في رأيه في حاجة متواصلة إلى الهداية ، وطلب الهداية . إنما يعني أن الإنسان فقير إلى ربه وهو في حاجة دائمة إلى ربه « فالقرآن والسنة إنما تذكر فيها الأمور العامة الكلية ... لا يذكر كل ما يخص به كل عبد ، ولهذا أمر الإنسان في مثل ذلك بسؤال الهدى إلى الصراط المستقيم يتناول هذا كله : يتناول التعريف بما جاء به الرسول مفصلاً ويتناول التعريف بما يدخل في أوامره الكليات ويتناول الهام العمل بعلمه » (١٤) .

سادساً : يرفض إبن تيمية دعاوى أصحاب هذا الإتجاه بأن دوافع الأخلاق يجب أن تنبثق من عبودية الله سبحانه واتباع أوامره واجتناب نواهيه، فالعمل الصالح هو « فعل الإحسان ، والحسنات هي ما أحبه الله ورسوله ، وهو أمر به من إيجاب واستجواب » (١٥) .

سابعاً : يوافق إبن تيمية على دعوى أصحاب هذا الإتجاه بأن النية والقصد لهما فاعليتهما المؤثرة في توجيه السلوك، ويفصل ذلك بأن أساس الدين هو الأمور الباطنة من العلوم والأعمال، وأن الأعمال الظاهرة لا تنفع بدونها ومفهوم الدين يستغرق العقائد والعبادات وقواعد السلوك مصداقاً لقوله تعالى :

« ليس البر أن تولوا وجوهكم قبل المشرق والمغرب ولكن البر من آمن بالله واليوم الآخر والملائكة والكتاب والنبيين وآتى المال على حبه ذوي القربى واليتامى والمساكين وابن السبيل والسائلين وفي الرقاب وأقام الصلاة وآتى الزكاة والموفون بعهدهم إذا عاهدوا والصابرين في البأساء والضراء وحين البأس أولئك الذين صدقوا وأولئك هم المتقون » .

(البقرة : ١٧٧) .

ويقول إبن تيمية أنه طالما أن النية محلها القلب ، فإن القلب في حاجة إلى تربية وتوجيه وإرشاد، وسبيله في ذلك القرآن الكريم «حتى يصلح القلب فتصلح إرادته » [١٦] . ويستشهد بقوله تعالى ليوسف الذي كان محباً لله مخاصاً له « لنصرف عنه السوء والفحشاء ، إنه من عبادنا المخلصين » .
(يوسف : ٢٤) .

فدليل الصلاح الإتباع والحركة والتقيد بقواعد الشرع وأصوله . هذا مجمل لموقف إبن تيمية من دعاوي أصحاب الإتجاهات الميتافيزيقية والوضعية في الأخلاق ، ولعل السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو : —

كيف يمكننا الاستفادة من موقفه الأخلاقي في واقعنـا التعليمي؟.يمكننا رصد ذلك على النحو التالي :

إن البناء القيمي لشخصية التلميذ تستلزم من كل المسؤولين والمخططين والمنفذين مراعاة الأسس الآتية :

أولاً : ملاحظة سلوك التلميذ ملاحظة علمية أثناء الدراسة وخارجها قدر الإمكان .

ثانياً : تقديم العون التربوي والإرشاد النفسي في حل المشكلات الأخلاقية التي يتعرض لها التلميذ أثناء حياته .

ثالثاً : تأصيل القيم الخلقية الإسلامية في الناشئة منذ مرحلة الطفولة المبكرة بحيث تستغرق كل أبعاد شخصيته كقيم التوحيد والصلاة والتقوى والقيم المرتبطة برعاية الجسم وإشباع حاجاتهوالقيم المتعلقة بالعمران والسعي إلىالرزق والقيم المتعلقة بالتفكير والتدبير والإحسان والأمانة والكرم والحلم والمحبة والأمل والإعتدال والأخوة والمعاملة الطيبة والمسؤولية الإجتماعية وغيرها .

رابعاً : تنقية ما علق بواقعنا العربي من قيم أخلاقية مغرضة ومستوردة من مجتمعات أخرى وذلك بتعريتها باستمرار وكشف زيفها وإظهار ضلالها وسبيل ذلك التوعية المستمرة بالندوات واللقاءات والمحاضرات والمناظرات السمعية والبصرية .

خامساً : تنمية دوافع أخلاقية متينة ومنبثقة من هدى الشريعة الإسلامية السمحاء وانبثاقاً من عدة مسلمات رئيسية هي :

أ — أن إكساب التلميذ خبرات خلقية صالحة لا تحقق المستهدف منها ما لم تكن منبثقة من سلوك التلميذ ودوافعه .

ب — الإهتمام بدوافع التلميذ وجعلها محور السلوك ، يساعد على تأصيل القيم الخلقية الهادفة في نفسه .

جـ — يمكن عن طريق تعديل دوافع التلميذ تحويله من إنسان شرير إلى إنسان طيب .

د — إن تهيئة جو مناخ مناسب تسوده المحبة والوئام ، من العوامل المعجلة بتنمية قيم خلقية هادفة .

سادساً : التلميذ يولد صفحة بيضاء وعلى قدر نوعية المثيرات الخلقية التي يتلقاها من البيئة التي يعيش في وسطها ، على قدر اكتسابه لقيم أخلاقية مستحسنة أو مستهجنة ، وهنا تتضح مسؤوليات مؤسساتنا التعليمية والثقافية في تنقية البيئة مما علق بها من علائق أخلاقية وعوائق قيمية وتطهيرها وإزالتها باستمرار .

سابعاً : يجب أن توصل مؤسساتنا التعليمية والثقافية في نفسية التلميذ أن الحرية الخلقية ليست تحرراً من القيود وأنها محدودة بنوع العمل الذي يمارسه التلميذ وأن الحرية المطلقة تعني الفوضوية وأن أعلى

مستوياتها تلك المبنية على القانون الإلهي والشريعة الإسلامية السمحاء.

ثامناً : أن الثواب والعقاب على فعل مستحسن أو مستهجن يؤدي إلى تعديل سلوك التلميذ نحو الأفضل مع مراعاة أن نتائج العقاب سلبية وليست إيجابية وأنها غالباً ما تؤدي إلى تثبيت السلوك أكثر من اعلائه وإبداله .

تاسعاً : ضرورة مراعاة القدوة الحسنة في البيت والمدرسة والمجتمع ، وهذه مسؤولية الآباء والأمهات والمربين والمسؤولين عن تأصيل القيم الخلقية الإسلامية في الناشئة .

مراجع الفصل الرابع حسب ترتيب ورودها

1 — Broad, C., D; - Five Types of Ethical Theory - (London : Kegan Paul, Ist 1936); P. 14 .

2 — Paton, J, H; - Ground work of the Metaphysics of Morals (London : Hut chinsons university, Ist 1947); PP. 88 - 90 .

3 — Stace, W; T; - The concept of Morals (New York : The Macmillan com, 1937); PP 7 - 8 .

٤ — إبن تيمة — الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح ج ٤ ص ١٠٥ .

٥ — « » — المراجع السابق ص ١١٠ .

٦ — « » — السياسة الشرعية ص ١٦٢ .

7 — Schlick; M; - The Problems of Ethics (New York : Prentice H. Ist) Trans by D. Rynin, 1939 .

٨ — إبن تيمية — الحسنة والسيئة ص ١٠ .

٩ — « » — أمراض القلب وشفاؤها ص ١٣ .

١٠ — « » — العبودية في الإسلام ص ٣١ .

١١ — « » — جامع الرسائل ص ١١٢ .

١٢ — « » — التحفة العراقية في الأعمال القلبية ص ٧١ .

١٣ – ابن تيمية – الحسنة والسيئة ص ٦٥ .

١٤ – « – أمراض القلوب وشفاؤها ص ١٣ .

١٥ – « – العبودية في الإسلام ص ١٨ .

١٦ – « – أمراض القلوب وشفاؤها ص ٦ .

الفصل الخامس

الفكـــر التربوي عنـــد الغزالي

الفصل الخامس

الفكر التربوي عند الغزالي

سيحاول هذا الفصل إلقاء الضوء على بعض جوانب الفكر التربوي عند الغزالي حجة الإسلام وإمام المربين وصاحب احياء علوم الدين وذلك من خلال الإجابة على الاسئلة التالية : —

س ١ : ما أهداف التربية وأغراضها .

س ٢ : ما أساليب التنشئة التربوية الإسلامية .

س ٣ : ما المسؤوليات التربوية لكل من المعلم والتلميذ .

س ٤ : ما مكونات النفس البشرية وسلوكها ودوافعها .

تمهيد : —

ولد أبو حامد محمد بن محمد الغزالي ونشأ بطوس عام ٤٥٠ هـ ودرس بها أصول العلوم الإسلامية ثم هاجر إلى نيسابور حيث تتلمذ على يد إمام الحرمين أبي المعالي الجويني ، ولقد أبدى استيعاباً نادراً لتحصيل العلوم حتى صار من كبار علماء الشافعية والأشعرية واشتهر في عصره بحضور البديهية والقدرة على الحوار والجدل والمناظرة بين علماءعصره ، ذلك العصر الذي انتشرت فيه حركة الإجتهاد وصراعات المذاهب الفكرية التي طرحت

العديد من القضايا التي تتعلق بالكون وخالقه ، بالطبيعة البشرية ، بالنفس الإنسانية ، بماهية المعرفة الإنسانية وحدودها وأدواتها وإمكانياتها .

وكان الغزالي كعالم وفقيه وفيلسوف ومرب يجادل قضايا هذه المدارس الفكرية الحجة بالحجة والبرهان بالبرهان والمنطق بالمنطق ، فكان يجادل المعتزلة برأي أهل السنة ، ويحاجي أهل السنة برأي المعتزلة مستهدفاً بذلك الوصول إلى اليقين ، ولقد عبر عن ذلك في مؤلفه «المنقذ من الضلال» حيث يقول :

« ظهر لي أن العلم اليقيني هو الذي ينكشف فيه المعلوم انكشافاً لا يبقى معه ريب ولا يقارنه إمكان الغلط والوهم ولا يتسع القلب لتقدير ذلك ... بل الأمان من الخطأ فينبغي أن يكون مقارناً لليقين مقارنة لو تحدى بإظهار بطلانه مثلاً من يقلب الحجر ذهباً والعصا ثعباناً ... ثم علمت أن كل ما لا أعلمه على هذا الوجه ولا أتيقنه، هذا النوع من اليقين فهو علم لا ثقة به ولا أمان معه فليس بعلم يقيني » .

ولكن كيف السبيل إلى اليقين

رأى السبيل في أول الأمر اللجوء إلى الفلسفة لعله يتلمس من دراستها السبيل ولكنه وجدها مؤدية إلى طريق مسدود وأنها قاصرة عن الوفاء بكمال الغرض وأن العقل عاجز عن الإحاطة بكل شيء ...... ، ثم عرج نحو الباطنية الذين يزعمون أن علمهم منبثق من الامام المعصوم فتبين أنه لا حاصل عند هؤلاء ولا طائل من ورائهم وفي ذلك يقول في المنقذ من الضلال :

« ثم لما أحسست بعجزي ... وسقط بالكلية اختياري التجأت إلى الله تعالى التجاء المضطر الذي لا حيلة له فأجابني ... وسهل على قلبي الاعراض عن الجاه والمال والولاة والأصحاب ... » .

وهكذا آثر الغزالي حياة العزلة والتأمل والإعتكاف على الإبتكار الفكري فكان من درره اللامعة المنقذ من الضلال ، احياء علوم الدين ، وكيمياء السعادة ، ميزان العمل ،معارج القدس في معرفة النفس ، الأربعين في أحوال الدين ، الإقتصاد في الإعتقاد ، تهافت الفلاسفة ، أيها الولد . وكلها تدور حول بناء البشر على أسس إسلامية خالصة وعلى أساليب التنشئة التربوية الإسلامية التي ترتكز على تقديم المجاهدة ومحو الصفات المذمومة وقطع العلائق كلها والإقبال بكل شوق إلى الأخذ بتعاليم الشريعة الإسلامية السمحاء .

هذه إشارة خاطفة عن الغزالي الفقيه الحر ،الإجتماعي الخبير الفيلسوف الصوفي ، أمام المربين وموسوعة عصره في مختلف مجالات المعرفة ومنها المجال التربوي الذي سنحاول تحليل بعض مكوناته في ضوء الاسئلة المطروحة في هذا الفصل وفي الحدود التالية : —

أولاً : أهداف التربية وأغراضها

يمكننا إيجاز أهم أهداف التربية وأغراضها عند الغزالي على النحو الآتي :

أ — التقرب إلى الله تعالى دون التطلع إلى مظاهر الدنيا الفانية ودون المنافسة التي تؤدي إلى الكراهية والبغضاء وفي ذلك يقول :

« إن الغرض بطلب العلوم ، التقرب إلى الله تعالى ، دون الرياسة والمباهاة والمنافسة » (١) .

كما يقول في مؤلفه احياء علوم الدين في الفصل الذي أورده كتاب المحبة والشوق والأنس والرضا حيث يقول :

« اعلم أن الأمة مجتمعة على أن الحب لله تعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم فرض » .

ويؤكد الغزالي أن الخلق الحسن صفه سيد المرسلين وأفضل أعمال الصديقين وهو على التحقيق شطر الدين وثمرة مجاهدة المتقين ورياضة المتعبدين :

ب ـ طلب العلم كغاية وكوسيلة

فطلب العلم عند الغزالي غاية ووسيلة، غاية في ذاته، ووسيلة إلى الدار الآخرة وذريعة إلى القرب من الله تعالى، فأصل السعادة في الدنيا والآخرة هو العلم فهو أشرف وأفضل الأعمال.

جـ ـ القيم لبناء الانسان الأخلاقي

وذلك بإخراج الأخلاق السيئة وغرس الأخلاق الحسنة في الإنسان، وبناء الفضيلة ولزوم الإحترام في الطبائع مصداقاً لقوله تعالى :

« وتلك الأمثال نضربها للناس وما يعقلها إلا العالمون »

(العنكبوت : ٤٣)

« بل هو آيات بينات في صدور الذين أوتوا العلم »

(العنكبوت : ٤٩)

فالإنسان إنسان بعلمه لا بقوة شخصه، فإن الجمل أقوى منه، ولا بعظمه فإن الفيل أعظم منه ولا بشجاعته، فإن الأسد أشجع منه، ولم يخلق الإنسان إلا للعلم.

د ـ التعليم أشرف المهن

فالغزالي يرى أن التعليم أفضل صناعة يستطيع الإنسان أن يتخذها حرفة له، ويستدل على ذلك بكثير من الأدلة النقلية والعقلية، فمن الأدلة النقلية أن النبي صلى الله عليه وسلم خرج في يوم ما فرأى مجلسين، أحدهما يدعون

الله تعالى والثاني جماعة يعلمون الناس فقال الرسول الكريم « أما هؤلاء فيسألون الله فإن شاء أعطاهم وإن شاء منعهم ، وأما هؤلاء فيعلمون الناس وإنما بعثت معلماً » ، ومن الأدلة العقلية أن لصناعة التعليم من شرف المحل أوفى حظاً وأتم نصيباً ، فإن المعلم متصرف في قلوب البشر ونفوسهم، وله الفضل كل الفضل في تهذيب البشر وإرشادهم إلى الأخلاق المحمودة .

وفي ذلك يقول الغزالي عن أهمية التعليم بأنه :

« إفادة العلم ، وتهذيب نفوس الناس عن الأخلاق المذمومة المهلكة وإرشادهم إلى الأخلاق المحمودة المسعدة » [٢] .

ويستدل الغزالي على ذلك بأحاديث الرسول الكريم والتي منها : « من تعلم باباً من العلم ليعلم الناس أعطى ثواب سبعين صدقة ، « الدال على الخير كفاعله » .

ثانياً : أساليب التنشئة التربوية الاسلامية

يوضح الغزالي في الجزء الثالث من كتابه احياء علوم الدين والمعروف ببيان الطريق في رياضة الصبيان في أول نشوءهم ووجه تأديبهم وتحسين أخلاقهم [٣] ، أساليب التنشئة التربوية الإسلامية فيعتبر الطفل أمانة عند والديه وعلى قدر نوعية الخبرات والمثيرات التي يمتصها من أسرته ، ينشأ سليم النفس طاهر العقل أو العكس بالعكس .

ومغزى ذلك أن الغزالي يبرز أهمية البيئة الأسرية على تنشئة الطفل إما نحو الخير أو الشر ، الفضيلة أو الرذيلة ، الحق أو الباطل ، الجمال أم القبح ، العدل أم الظلم ، وفي ذلك يقول الغزالي : « فاوائل الأمور هي التي ينبغي أن تراعى ، فإن الصبي بجوهره خلق قابلاً للخير والشر جميعاً ، وإنما أبواه يميلان به إلى أحد الجانبين » [٤] .

ويرشد الغزالي الآباء والأمهات إلى ضرورة صيانة الطفل عن قرناء السوء ورفاق الإنحراف وسبيل ذلك بحسن توجيهه وإرشاده وتهذيبه وتعليمه الخلق الفاضل وتعويده الإعتدال والخشونة في الملبس والمأكل ومباهج الحياة، ويحذر الغزالي من تعهد رعاية الطفل إلا لمرأة صالحة متدينة تتمتع بعادات وأخلاق حسنة . ومغزى ذلك أن الغزالي يؤكد أن التنشئة التربوية هي تربية وتعليم ، ترتكز على ضبط سلوك الفرد بالثواب والعقاب وكفه عن الأعمال التي لا يقبلها المجتمع وتشجيعه على ما يرضاه منها حتى يكون متوافقاً مع نفسه ومع من حوله وما حوله .

ويرصد الغزالي بعض أساليب ووسائل التنشئة التربوية على أسس اسلامية على النحو التالي :

١ ـ شجع الطفل على ممارسة الخلق الجميل والعقل المحمود .

٢ ـ تجاهل أخطاء طفلك في أول مرة ثم عاقبه سراً إذا عاود الخطأ .

٣ ـ وضح لطفلك الآثار المترتبة على استمرار ارتكابه الخطأ .

٤ ـ حافظ على شعور طفلك أمام الآخرين .

٥ ـ عاتب طفلك سراً لا علانية خوفاً من افتضاح أمره بين الناس .

٦ ـ لا تكثر من معاتبة طفلك « فكثرة الإستثارة تنهك الإستجابة » .

٧ ـ عود طفلك من أن يفعل شيئاً خفية لأن ذلك أمر قبيح وعادة سيئة .

٨ ـ نمي في طفلك مطابقة فكره مع عمله وإدراكه العقلي مع إدراكه الحسي .

٩ ـ أصّل في طفلك ممارسة العمل النافع للجماعة .

١٠ ـ شجع طفلك على الصدق في القول والإخلاص في العمل وإرضاء الله في السر والعلانية .

١١ – عود طفلك التواضع وعدم التفاخر على أقرانه بشيء مما يملكه والديه من مال أو جاه .

١٢ – إزرع في نفسية طفلك أن التواضع في غير زلة سبيل الرفعة وأن التعالي سبيل المهانة .

١٣ – نمي في طفلك أن الرفعة هي في إعطاء المحتاج لافي السؤال والإستجداء وفي ذلك يقول الغزالي :

« يعلم (الطفل) أن الرفعة في العطاء لا في الأخذ ، وأن الأخذ لؤم وخسة ودناءة ، وأن كل من أولاد الفقراء يعلم أن الطمع والأخذ مهانة وذلة ، وأن ذلك من دأب الكلب فإنه يبصبص في انتظار لقمة والطمع فيها » (٥) .

١٤ – قبّح في طفلك محبة المال وجمع الذهب والفضة ضررها أكثر من ضرر السم التي تنفثه العقارب والحيات .

١٥ – عود طفلك الآداب العامة كعدم البصق في مجلسه أو التمخط أو التثاؤب بحضرة غيره ، والإعتدال في الكلام فلا يتكلم إلا جواباً وعلى قدر السؤال ، وأن يحسن الإستماع ويمنع من لغو الكلام .

١٦ – عود طفلك عدم النوم بالنهار فإنه يورث الكسل ولا يمنع منه ليلاً .

١٧ – عود طفلك ممارسة التدريبات الرياضية والمشي والحركة حتى لا يغلب عليه الكسل .

١٨ – عود طفلك اللعب الهادف الهادىء الجميل الذي يتناسب مع ميوله ليكون أداة للترويح عن نفسه من تعب الدراسة واستعادة نشاطه .

١٩ – عود طفلك مراعاة آداب الطعام فلا يأخذ طعامه إلا بيمينه وأن يبدأ أكله بذكر إسم الله وينهيه بحمده والثناء عليه ، وأن يأكل مما يليه وأن

يتأنى في تناول الطعام، وألا يطيل النظر في مائدة الطعام، وأن يحافظ على نظافة يده وثوبه أثناء الأكل .

٢٠ ـ عود طفلك لبس الملابس البيضاء دون الملونة فهي مناسبة للذكر من الملابس الملونة .

تعقيب

ليس من شك في أن أساليب التنشئة التربوية الإسلامية التي دعى إليها الغزالي تتسق وما تنادي به التربية العصرية والتي تعتبر أن المصدر الأساسي للتنشئة عند الأفراد هو ثقافة المجتمع الذي ينشأون ويعيشون فيه ، ومصدر القيم الثقافية السائدة في مجتمع ما ، هو تاريخ الجماعة وتراثها التاريخي الذي نقله عن طريق التنشئة من جيل إلى جيل ، فالتنشئة هي وسيلة الجماعة في المحافظة على قيمها الأساسية عرضاً ، أي في الجيل الواحد ، طولاً ، أي بتتابع الأجيال كما أنها تسهم في تعديل وتطوير ما يحتاج منها إلى تعديل وتطوير .

وعن طريق التنشئة ، يكتسب الطفل القيم الأساسية والدعامات الأولى اللازمة لبناء ذاته وشخصيته وتحديد دوره في محيط الأسرة . وتمثل الأسرة من ناحية ثقافة المجتمع بصفة عامة وتمثل من ناحية أخرى ، الثقافة الفرعية التي تنتمي إليها بصفة خاصة . (٦) .

وتعمل الأسرة عن طريق عملية التنشئة الإجتماعية ، على إكساب الطفل السلوك الذي يتوافق مع القيم التي تدين بها .

وعلى هذا الأساس فإن الأسرة قد تعمد إلى أساليب الثواب والعقاب في تنشئة الطفل وذلك بإثابته على حسن سلوكه (أي ما يتمشى مع أنماط سلوكه مع قيمها وتوقعاتها لدوره)، ويعاقبه على سوء سلوكه (أي ما يتعارض مع أنماط سلوكه مع قيمها وتوقعاتها) .

فتدعم الأسرة بهذه الأساليب السلوك الذي يتمشى مع القيم الأساسية التي تدين بها ، وتمنح السلوك الذي يتعارض معها . وفوق ذلك فهي تستخدم الأساليب اللفظية ، التي تساعد الطفل على أن يتبنى الإتجاهات والقيم ، التي تمكنه تدريجياً من أن يسلك السلوك المرغوب فيه من تلقاء نفسه ، أي أن يصل إلى المستوى الذي يستطيع فيه أن يضبط نفسه دون حاجة إلى توجيه خارجي (٧) .

ونستطيع أن نعرف عملية التنشئة في هذا المجال ، بأنها عملية تعلم الدور عن طريق التفاعل بالفرد يتعلم السلوك المناسب لمركزه في الجماعة من خلال تفاعله مع آخرين ، ممن لهم معتقدات معيارية عما ينبغي أن يكون عليه دوره . وممن يستطيعون إثابته على الحسن من أفعاله ومعاقبته على السيء منها ، ويكتسب الفرد أيضاً ، اثناء هذه العملية معرفة بالسلوك المتوقع لأفراد مجموعته . وتلك المعرفة الأخيرة تعد من الأهمية بمكان بالنسبة للفرد ، فهو لا يستطيع الإستغناء عنها ، لأنه لا بد له من أن يكون قادراً على التنبؤ بما سيتوقعه منه الآخرون . وكيفية سلوكهم كرد فعل لسلوكه هو . كل ذلك في محاولة لإرشاده إلى كيفية ادائه لدوره اداء ناجحاً . (٨) .

وهناك عامل هام آخر ، ذو تأثير بالغ في تربية الطفل وفي تكوين قيمه وصوره عن ذاته وهو عامل القدوة . فالذات تتكون نتيجة استجابة الطفل لتوقعات من حوله ، ومن إدراكه لتوقعات غيره . وهو يكون توقعاته من الغير ، ويدرك توقعات الغير منه ومن خبراته الماضية معهم وتصرفهم حيال سلوكه في المواقف المختلفة . وهو لا يستطيع أن يتصرف بشكل يتوافق مع اتجاهات الغير وقيمهم ، إلا إذا تبنى تلك الإتجاهات والقيم كخطوة أولى في تكوين الذات المتكاملة التي تعمل بدرجة من الإستقلال النسبي عن الكبار المحيطين به .

والحقيقة أن تكوين الذات وتمايزها عن ذوات الغير ، يحدث تدريجياً

بمحاولة الطفل التخلص من العقاب ، والحصول على الثواب وعلى رضاء السلطة الضابطة له . وتتحدد هذه العملية في بداية الأمر أساساً بمحاولة الطفل أن يكون مثل هذا الشخص أو ذاك ، وألا يكون مثل هذا أو ذاك من الأشخاص الذين يتعامل معهم أو الموجودين في بيئته . ولهذا السبب فإن القدوة كثيراً ما تكون أقوى أثراً من أساليب الثواب والعقاب والتوجيه والإرشاد اللفظي (٩) .

وهكذا تتضح أهمية الأسرة في تكوين الذات ، وبناء الشخصية وتحديد الدور الوظيفي ، كما تتجلى أهميتها أيضاً في أن الكثير من توقعات الأدوار الوظيفية للزوجين تنبع من الأفكار المكتسبة من قبل خبرات الفرد وحياته الأولى وهو طفل صغير ، وتأتي هذه الخبرات بوجه عام من البيت ، لذلك كان من الطبيعي أن تنمو المفاهيم الأولى للأدوار الزوجية من الخبرة الأسرية أساساً . وقد تؤثر في هذه المفاهيم أنماط أخرى خارج نطاق الأسرة تتجمع على الطريق قبل الزواج وبعده.وهذه أيضاً ذات آثار في دفع السلوك الإنساني نحو أدوار معينة . لكن تأثيرها لا يرقى إلا التأثير الأساسي للخبرة الأسرية .

وترى « أنجرسول » Ingersoll أن الأطفال يميلون إلى امتصاص أنماط السلطة التي يمارسها آباؤهم وأمهاتهم . (١٠) كما تذهب « بابانك » إلى أن الأطفال يكتسبون معظم أدوارهم الخاصة بالسلطة فضلاً عن أدوارهم النوعية من والديهم ، لذلك ترى أنه يمكن الربط بين الإختلاف في مفهوم الدور لدى هؤلاء الأطفال والإختلاف في تقسيم أدوار السلطة لدى آبائهم وأمهاتهم .

وفيما يلي ، ما توصلت إليه « بابانك » في بحث مقارن أجرته بين أسر ترتفع فيها درجة التمايز بين الأدوار ، وأخرى يشترك فيها الزوجان في السلطة بالتساوي تقريباً ، تقل فيها درجة التمايز إلى حد ملحوظ ، كذلك من واقع مقارنتها بين أسر ، الأب فيها هو المسيطر ، أسر الأم فيها هي

صاحبة الكلمة العليا ، في عينة تضم مجموعة من المراهقين من ذكور وأناث ومجموعة من الآباء والأمهات .

وكلما كانت درجة تمايز الأدوار بين الزوجين أقل ، كانت درجة التمايز بين أدوار الصبيان والبنات في الأسرة أقل . وبمعنى آخر يمكن القول بأن الإتجاهات والقيم المتعلقة بالتمايز القوى للأدوار في أسرة تنعكس على الأبناء وتجد لها صدى في الإعتقاد بأن دور الصبي لا بد أن يكون مميزاً واضحاً عن دور الفتاة .

ويتضح لنا أثر التنشئة الإجتماعية والخبرة الأسرية الأولى في تعلم الزوجين لدورهما الوظيفي من بحث أجرته «لاكي» على ٥٩٤ طالباً وطالبة ممن سبق لهم دراسة موضوعات تتعلق بالأسرة في الجامعة ، وممن كانوا وقت البحث متزوجين ، وقد اختارت الباحثة ٤١ زوجاً وزوجة من الذين عبروا عن رضاهم الكبير عن الزواج ، و ٤١ زوجاً وزوجة ممن كانت درجة رضاهم عن زواجهم منخفضة وذلك وفق مقاييس «لوك» للرضى عن الزواج .

وقد فحصت الباحثة استجابات مبحوثيها ، المتعلقة بالإعجاب بالوالدين والتواجد معهم فوجدت أن الأزواج الذين عبروا عن درجة عالية من الرضا عن الزواج كانوا متوحدين بأدوار الأب أكثر من اولئك الذين قرروا عدم رضاهم عن الزواج ، ولم يكن هناك خلاف بين الراضيات وغير الراضيات عن الزواج — من الزوجات — في مسألة توحدهن مع أدوار أمهاتهن . ولكن تبين من البحث أن الزوجات اللاتي كن أكثر رضا عن زواجهن كن ينظرن إلى أزواجهن على أنهم أكثر شبهاً بآبائهن (من ناحية السلوك) وبدرجة أعلى بكثير من الزوجات اللاتي كن غير سعيدات في زواجهن .

وبالمثل ، وجدت الباحثة أيضاً أن الأزواج الذين كانوا أكثر رضا عن زواجهم ، كانوا يرون أن زوجاتهم أكثر شبهاً بأمهاتهم من الأزواج الذين لم يكونوا راضين عن زواجهم . (١١)

وقد وجدت « دن » في بحث لها عن توقعات الدور الزواجي عن المراهقين ،وكانت قد أجرته على ٤٣٦ طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية في شمال فرجينا أن معظم المبحوثين من الجنسين قد أيدوا ظاهرياً فكرة اشتراك الزوجين في الأعمال المنزلية وذلك وفقاً لرغبات الزوجين الشخصية ، وقد رأت كل منهما . وقد فاق هذا التأييد تأييدهم للمفاهيم التقليدية لأعمال الرجل وأعمال المرأة ، ولكن الباحثة عندما طبقت على أفراد عينة بحثها مقياساً عملياً ، لاحظت أن كل أفراد البحث من الجنسين قد أجابوا وفق التقسيم التقليدي للعمل في الأسرة ، ذلك التقسيم الذي يحدد أعمالاً خاصة بالرجل وأعمالاً خاصة بالمرأة (١٢) .

وقد وجد « روميل » أن الزوج الذي ينشأ في أسرة كان فيها الأب متسلطاً يميل عادة — ولو لا شعورياً — إلى أن يدين هذا النمط في زواجه حتى لو كان يؤيد ظاهرياً المفاهيم الحديثة للديمقراطية في الأسرة (١٣) .

ويود كل شريكين في زواج أن يكونا زوجين ناجحين وأن يقوم كل منهما بدوره كزوج أو كزوجة خير قيام . وعلى ذلك فإن كلاً منهما يبدأ في القيام بدوره موجهاً في ذلك بمفاهيمه السابقة عن دور الزوجين ، تلك المفاهيم التي يعتقد أنها سليمة وصحيحة. وجدير بالذكر أن معظم تلك المفاهيم والأفكار السابقة إنما هي لا شعورية في جوهرها إذ أنها بقايا خبرة الطفولة مع الوالدين . (١٤) .

ويذهب بعض علماء الإجتماع وعلم النفس الإجتماعي ، إلى أن صورة الوالد أو الوالدة في أدائهما لأدوارهما (الوظيفية) تعد أساساً جوهرياً

في توقعات دور كل شريك في الزواج من شريكه . ولقد بني هذا الرأي على أساس من المفاهيم التي تدور حول كيفية نمو الشخصية الإنسانية وارتقائها من خلال عملية التنشئة الإجتماعية .

وتتبنى هذه النظرية فكرة أن طبيعة العلاقات الإنفعالية الأولى للطفل هي التي تشكل شخصيته . فعن طريق الإتصال الشخصي بالناس في سني حياته الأولى ، يتعلم الطفل كيف يحب ويكره وكيف يرغب ويحقد وكيف يتجنب ويقبل ، وكيف يلعب أدواراً معينة ويترك أخرى .

وتحدد شخصية الوالدين وآخرين من أعضاء الأسرة إلى جانب الطريقة التي يعاملون الطفل بها ، إلى حد كبير ، سماته وانفعالاته ومشاعره وردود أفعاله وأدواره المختلفة ويستمد الطفل تلك الصور من أدواره التي تنمو فتتطور لديه فيما يعد من الأشخاص الرئيسيين الذين يتعامل معهم وبخاصة أبيه وأمه . وترتبط بتلك الصور الوالدية أعنف الإنفعالات وأقواها لأن الطفل يخبر أول تفاعل لمشاعرة من انفعالاته في علاقته بأبويه .

وتؤكد هذه النظرية أن مشاعر البلوغ وردود الأفعال ، التي تحدث في علاقات الفرد مع الأشخاص الآخرين ، وكذلك نمط أدوارها وسماتها ما هي في مجموعها إلا حياة من جديد لعلاقات الطفولة ومشاعرها . ذلك أن نوع الناس الذين تعلم الطفل أن يحبهم أو أن يكرههم وهو طفل ، يحدد إلى حد كبير ، نوع الناس الذين سيحبهم أو يكرههم أو يتجنبهم وهو بالغ . ويكون الشخص الذي وقع عليه الإختيار كشريك للزواج ، ممثلاً لوالدي الفرد ، أو مختلفاً عنهما ، حينما كان طفلاً كما أنه يتوقع من شريك الزواج ، بعد ذلك اداء الأدوار التي خبرها من رؤيته للتفاعل بين والديه ، كما أن صورة الدور الوظيفي لكل من والديه ، تتدخل ، ليس فقط في توقعاته لأداء شريكته في الزواج لدورهما ، بل إنها تتدخل أيضاً في ادائه هو لدوره الوظيفي كزوج ، هذا إذا كانت علاقته بأبويه مرضية

مشبعه ، أما إذا لم يكن الأمر كذلك فإنه يتجه منذ البداية إلى البحث عن شريكة يشبع في علاقته معها ما لم يستطع إشباعه أثناء طفولته كما أنه يتوقع منها دوراً مغايراً للدور الذي خبره في علاقة دور أمه بأبيه ، هذا بالإضافة إلى أنه هو أيضاً يقوم بدوره الوظيفي كزوج ، بشكل يخالف الشكل الذي تعود ملاحظته وهو صغير . (١٥) .

ولا شك في أن لمعرفة كل من الزوجين بمتطلبات الدور الوظيفي للآخر من خلال خبرتهما الأسرية السابقة في أسرهما التوجيهية دلالة سيكلوجية إقتصادية ، لأنها توفر عليهما جهد اتخاذ قرار قبل أي عمل يقومان به ، ذلك لأنهما يعرفان دوريهما جيداً . (١٦) .

ولكن لهذه المعرفة وجه آخر قد يؤدي إلى الصراع بين الزوجين : وذلك حين تتعارض توقعاتهما عن الدور الوظيفي لكل منهما ، ذلك الدور النابع من اختلاف الخبرة الأسرية لكل منهما ، تلك الخبرة المتصلة بالتنشئة الإجتماعية لكل منهما أوثق اتصال . فقد يكون الدور الذي يقوم به أحد الزوجين مشتقاً من بعض التقاليد الأبوية ، أو الأمور المسيطرة في حياته السابقة ، وأهمها تنشئته الإجتماعية ، بينما يكون الطرف الآخر مزوداً بخبرات عائلية ديمقراطية متسامحة . ولذلك فقد يتجه أحد الزوجين نحو التمسك باتخاذ جميع القرارات الأساسية ، وتحمل كافة الأدوار الأسرية بمفرده ، ومنها تنظيم الميزانية وأسلوب الإنفاق وتدريب الأطفال وتربيتهم.

من ذلك يتبين أن الآباء في المحل الأول ، هم عوامل توصيل الثقافة بمعاييرها وقيمها واتجاهاتها الإجتماعية الخاصة بالأدوار الزواجية إلى الأطفال ، وذلك عن طريق التنشئة الإجتماعية . كذلك يتضح أن الأدوار التي يقوم بها الأزواج في حياتهم الزوجية إنما تعكس ، إلى حد كبير ، ما كان يقوم به الآباء من أدوار زواجية :

ولذلك يذهب كثير من الباحثين في مجال الأسرة إلى القول بأن احتمالات السعادة الزوجية واستقرار الحياة الأسرية، تتزايد إذا كان الشريكان ينتميان إلى ثقافة مماثلة .

ولا شك في أن الثقافة المتماثلة تعني تنشئة إجتماعية متماثلة ومتشابهة إلى حد بعيد كما تعني قيماً وعادات إجتماعية متشابهة أيضاً .

وبناء على ذلك يمكن أن ننظر إلى أشكال التوافق، التي يحققها الزوجان في حياتهما الزوجية ، على أنها عملية يحاولان فيها الوصول إلى اتفاق حول نسق معين من العلاقات أو المواقف التي مرت بهما في المجموعة الأسرية السابقة :

ثالثاً : المسئوليات التربوية للمعلم والتلميذ

حدد الغزالي المسؤوليات التربوية الآتية للمعلم : —

أولاً : — الإقتداء برسول الله صلى الله عليه وسلم فلا يطلب إفادة العلم أجراً ولا يقصد به جزاءاً ولا شكوراً بل تقرباً إلى الله مصداقاً لقوله تعالى « يا قوم لا أسألكم عليه مالا وأن أجري إلا على الله »،

ثانياً : — يجب على المعلم الشفقة على التلاميذ اقتداءاً برسول الله « إنما أنا لكم مثل الوالد لولده » ، فلا يكون فظاً غليظ القلب وإنما يعاملهم بعطف وحنان دون أدنى تفرقة في المعاملة .

ثالثاً : — أن يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ فلا يلقي إليهم إلا ما يبلغه عقولهم اقتداءاً بالمربي الأعظم رسول الإسلام حيث قال « نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم » . ومغزى ذلك أن المعلم مطالب أن ينزل تلاميذه منازلهم ويضعهم في درجاتهم ويخاطبهم على قدر عقولهم وعلى

ضوء مستويات ذكائهم بالأسلوب الذي يفهمونه وبالطريقة التي يستوعبونها وقديماً قيل « كل عبد بمعيار عقله وزن له بميزان فهمه حتى تسلم منه وينتفع بك » .

رابعاً : – أن يطابق المعلم فكره مع سلوكه ، نظره مع تطبيقه ، إدراكه العقلي مع إدراكه الحسي حتى تكون أقواله مطابقة لأفعاله مصداقاً لقوله تعالى « كبر مقتاً عند الله أن تقولوا مـــا لا تفعلون » ، « أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم » وقول الرسول الكريم « لا يكون المرء عالماً حتى يكون بعلمه عاملاً » ، « لا تتعلموا العلم لتباهوا به العلماء ولتماروا به السفهاء ولتصرفوا به وجوه الناس إليكم فمن يعقل ذلك فهو في النار » .

خامساً : – ألا يدع من نصح المتعلم شيئاً فيرشده عند الحاجة إلى الإرشاد ويقدم له العون التربوي والنفسي ويعمل على إشباع حاجته وتحقيق الإستقرار النفسي له ويحفزه إلى الوفاء بالوعد وتحمل المسؤولية والولاء لنفسه ولمن حوله .

سادساً : – أن يزجر التلميذ عن سوء الأخلاق بالإشارة دون العبارة ، بالتلويح دون التصريح مصداقاً لقول الرسول الكريم :

« لو منع الناس عن فت البعر لفتوه ، وقالوا ما نهينا عنه إلا وفيه شيء » .

سابعاً : – ألا يقبح علوم غيره فهذا يحط من قدره أمام تلاميذه وأمام زملائه فكل العلوم لها قدرها ونفعها للحياة .

كما يحدد الغزالي المسئوليات التربوية الملقاة على عاتق التلاميذ في عملية التعلم والتعليم وذلك على النحو التالي :

١ ــ عدم التعالي أو الغرور على المعلم ، فالعلم لا ينال إلا بالتواضع وحسن الإستماع وإلقاء السمع مصداقاً لقوله تعالى « إن في ذلك لذكرى لمن كان له قلب أو ألقى السمع وهو شهيد » .

٢ ــ التعاون على البر والتقوى والتحاب والتوادد لا التحاسد والتباغض ولا الحقد والكراهية اتساقاً مع قوله تعالى « إنما المؤمنون أخوة » .

٣ ــ التعود على عادة القراءة والإطلاع الخارجي في مختلف العلوم والفنون النافعة ليكون أكثر نفعاً لأمته وأكثر عوناً في النهوض بها .

٤ ــ تجنب الجدل الخلافي بين المذاهب الفكرية في أول حياته العلمية وأن يبدأ بدراسة السهل فالصعب ، البسيط فالمعقد ، بتوجيه وإرشاد من معلمه .

٥ ــ يجب على التلميذ أن يكون صبوراً إذا عاقبه المعلم لذنب ارتكبه وألا يكثر من الصراخ والصياح فذلك « دأب المماليك والنسوان » وألا يطلب الشفاعة من أحد ، بل يصبر على العقوبة ويحتمل الألم فذلك دأب الرجال .

٦ ــ يجب على التلميذ إطاعة والديه ومعلمه ومؤدبه فهم أكثر خبرة منه ، وأكثر إدراكاً لمصلحته وأكثر وعياً بقدراته وإمكانياته واستعداداته وميوله ، وأكثر فهماً لأمانيه وميوله ومشكلاته . وفي ذلك يقول الغزالي في رسالة « أيها الولد » « وينبغي أن يعلم طاعة والديه ومعلمه ومؤدبه وكل من هو أكبر منه سناً من قريب وأجنبي ، وأن ينظر إليهم بعين الجلالة والتعظيم وأن يترك اللعب بين أيديهم » .

٧ ــ يجب على التلميذ أن يعود نفسه بتوجيه معلمه ومؤدبه كيفية الوضوء والصلاة والصوم وتقديم العون للمحتاجين وأن يترك الترف ولبس

الحرير والتزين بالذهب وأن يحيا حياة نفسية صافية خالية من الشوائب والعلائق والعوائق وفي ذلك يقول الغزالي :

ومهما بلغ سن التمييز ينبغي ألا يسمح في ترك الطهارة والصلاة ويؤمر بالصوم في بعض أيام رمضان ويجنب لبس الديباج والحرير والذهب ويعلم كل ما يحتاج إليه من حدود الشرع ويخوف من السرقة وأكل الحرام ومن الخيانة والكذب والفحش وكل ما يغلب على الصبيان »

رابعاً : مكونات النفس البشرية ودوافعها

قسم الغزالي العلوم إلى نوعين ، علوم المكاشفة التي تبحث في جوهر الأشياء وغايتها البعيدة ، علوم المعاملة وهي تبحث في النشاط الإنساني وأعماله الخارجية والداخلية في اتساق متكامل ومتوازن بينهما .

وأن المتعمق في مؤلف الغزالي « الاحياء في علوم الدين » يتضح له أنه اهتم بدراسة النفس البشرية ومحدداتها وصيغها وأحوالها الجوانية والبرانية دون فصل بين ما هو نفسي وما هو جسمي لأن الغزالي كان يؤكد أن العلاقة بين النفس والجسم علاقة تبادلية تفاعلية تتميز بالواحدية والتكامل .

لذلك إهتم الغزالي بدراسة النفس في كلياتها لا جزئياتها واعتبر أن السلوك الإنساني هو المرآة التي تعكس بصدق ماهية النفس البشرية وما يعتريها من انفعالات وعواطف وميول واستعدادات وقدرات عامة وخاصة ، وأنه انعكاس صادق لشخصية الفرد وملامحها المميزة ، كذلك أدرك الغزالي أن ثمة فروق فردية بين الأفراد « لأن إدراك النفس إنما يكون مع صفاتها وهيئاتها لا منفصلة عنها ، وهيئاتها لا تتماثل ولو تماثلت لاشتبه علينا زيد بعمرو » (١٧) .

ولقد تمكن الغزالي من دراسة الظاهرة النفسية وتحليلها واستقراء أعمالها

وجوارحها وبذلك غلبت عليه الدراسة التجريبية أكثر من الدراسة النظرية العقلية، ولقد وضح ذلك في طرقه التي استخدمها في الكشف عن مقومات الظاهرة النفسية والتي يمكننا إجمالها على النحو التالي :

أ ــ طريقة التأمل الباطني

وتتلخص هذه الطريقة في أن يلاحظ الفرد نفسه بنفسه فيكون هو الملاحظ والملاحظ في نفس الوقت وهو نوع من التأمل الذاتي والتجربة الإنعطافية حيث ينعطف الفرد على نفسه ويلاحظ أحوالها ومرئياتها وفي ذلك يقول الغزالي :

« ثم لاحظت أحوالي فإذا أنا منغمس في العلائق وقد أحدقت بي من الجوانب ، ولاحظت أعمالي وأحسنها التدريس ، فإذا أنا منها مقبل على علوم غير مهمة ولا نافعة ثم تفكرت في نيتي في التدريس ، فإذا هي غير خالصة لوجه الله تعالى ، بل باعثها ومحركها طلب الجاه وانتشار الصيت »[١٨]

وهذه الطريقة لا يستطيع أن يتذوقها ولا أن يثق فيها ولا أن يطمئن إليها إلا من تقلبت نفسه بين المقامات والأحوال ، ولعل ذلك يفسر لنا فترة العزلة الطويلة التي بلغت عشرة أعوام والتي أمضاها الغزالي عاكفاً منعزلاً متأملاً متأنياً في تحليلاته لأحواله الذاتية .

ب ــ طريقة الملاحظة

إستخدم الغزالي هذه الطريقة لملاحظة سلوك الناس العاديين والشواذ والكشف عن دوافع هذا السلوك ومبرراته والعوامل المؤثرة فيه ووسائل العلاج المقترحة وفي ذلك يقول « فإني تتبعت مدة أحاد الخلق ، أسأل من يقصر منهم في متابعة الشرع وأسأل وأبحث عقيدته وسره » [١٩]

جـ ـ طريقة التحليل النفسي

كذلك فقد لجأ الغزالي إلى استخدام طريقة التحليل النفسي سابقاً بذلك فرويد وأنصار المدرسة النفسية التحليلية ولقد وضح ذلك في « الاحياء » حيث نجد تحليله للمعاني الباطنة أثناء الصلاة وحضور القلب وتقديم العلاج النفسي ومنها تحليله للصراع الإنساني بين المثل العليا وشهوات الحس وكيف أن استمرار هذا الصراع يؤدي إلى اضطرابات نفسية وتوترات عصبية تختلف شدتها قوة وضعفاً من فرد إلى آخر ، ومنها تمييزه بين الخواطر المختلفة وتفصيل خواطر الرياء وكيف تدفع ، كذلك فقد صنف الغزالي الواقعة النفسية إلى ثلاثة عناصر متكاملة مترابطة هي :

١ ــ الحالة الإدراكية سواء كانت حسية أم عقلية أم حدسية .

٢ ــ الحالة الوجدانية وتتضمن مشاعر الفرد وأحاسيسه وخواطره وميوله ووجداناته وعواطفه .

٣ ــ الحالة النزوعية وتتمثل في دوافع السلوك ومحركاته ويمكن لنا أن نستدل على ذلك بمثال من أمثلة عديدة ذكرها في الاحياء والذي يصور فيه النشاط الإنساني في جوانبه الإدراكية والوجدانية والنزوعية ، ولقد عبر عن ذلك بقوله : « أول ما يرد على القلب الخاطر ، كما لو خطر له مثلاً صورة امرأة وأنها وراء ظهره في الطريق ، لو التفت إليها لرآها . والثاني هيجان الرغبة إلى النظر ، وهو حركة الشهوة التي في الطبع ، وهذا يتولد من الخاطر الأول ونسميه ميل الطبع ونسمي الأول حديث النفس .

والثالث حكم القلب بأن هذا ينبغي أن يفعل ، أي ينبغي أن ينظر إليها ، فإن الطبع إذا مال لم تنبعث الهمة والنية ما لم تندفع الصوارق فإنه قد يمنعه خيال أو خوف من الإلتفات وعدم هذه الصوارق ربما يكون بتأمل ، وهو على حال من جهة العقل ، ويسمى هذا اعتقاداً وهو يتبع الخاطر والميل .

والرابع: تصميم العزم على الإلتفات وجزم النية، وهذا ما نسميه هنا بالفعل نية وقصداً، وهذا الهم قد يكون له مبدأ ضعيف ولكن إذا أصغى القلب إلى الخاطر الأول حتى طالت مجاذبته للنفس، تأكد هذا الهم وصار إرادة مجزومة » [٢٠] .

ويحلل الغزالي السلوك الانساني إلى ثلاثة أنواع هي :

أ ــ السلوك العقلي الإختياري وهو أرقاماً وذلك كالكتابة والنطق والمشي، وهذا السلوك يتم عن روية وتدبر دون ضغط أو قسر وصاحبه مسؤول عن نتائجه .

ب ــ السلوك الآلي وهو مجرد تغيير ميكانيكي كانخراق الماء إذا وقف الإنسان عليه بجسمه .

جـ ــ السلوك الإضطراري وهو مجرد تغيير بيولوجي وميكانيكي وهو كالفعل المنعكس البسيط الذي يتضح في ردود الأفعال التي تصدر عن الإنسان آلياً مثل اتساع حدقة العين وضيقها نتيجة وقوع ضوء مفاجىء عليها، ومثل السعال والتنفس ولقد عبر الغزالي عن ذلك بقوله « فلو قصد عين إنسان بابرة طبق الأجفان اضطرار ، و أراد أن يتركها مفتوحة لم يقدر » [٢١] .

ويحدد الغزالي شروط السلوك العقلي الإختياري بعوامل ثلاثة رئيسية هي القدرة أو الإستعداد الجسمي والإرادة التي تبعث القدرة على العمل والممارسة والعلم الذي له سلطان الحكم إذا ظلت الإرادة والقدرة مترددتين.

ويوضح الغزالي هذه العوامل الثلاثة بمثال عن الكتابة فيبين أن اليد تعمل بالقدرة وأن القدرة تعمل بالإرادة وأن الإرادة تنبعث من العلم [٢٢] .

ولعل هذا ما دفع بالاسيوس Palacius على الإلحاح على العناصر الثلاثة في المقامات عند الغزالي وهي العقل والعاطفة والعمل . [٢٣]

وهكذا يتحدد لنا الإطار التكاملي للسلوك الإنساني عند الغزالي حيث أبرز أن كل سلوك يحركه دوافع ويستهدف غايات محددة،وأن هذه الدوافع قد تكون داخلية تتعلق بالحاجات البيولوجية كالجوع والعطش والجنس، وهي دوافع أولية فطرية عامة وهي أساس بقاء الكائن الحي ، وقد تكون خارجية تتعلق بالحاجات النفسية والإجتماعية المتعددة الأوجه .

ولقد عبر الغزالي عن ذلك بقوله: أن كل سلوك يتألف من عمل القلب واللسان والجوارح .

كذلك فقد أبرز لنا الغزالي فاعلية الوراثة والبيئة في تحديد أنماط السلوك السائد لدى الفرد والجماعة وما وراءها من محركات ودوافع أولية وثانوية وفي ذلك يقول الغزالي :

« فلو خلق لك البصر حتى تدرك الغذاء من بعد ولم يخلق لك ميل في الطبع والشوق إليه وشهوة له تستحثك على الحركة ، لكان البصر معطلاً فكم من مريض يرى الطعام وهو أنفع الأشياء له وقد سقطت شهوته فلا يتناوله ، فيبقى البصر والإدراك معطلاً في حقه ، فلا بد من الشهوة إذاً لكي تتحرك الآلات » (٢٤) .

ومغزى ذلك أن الدوافع عند الغزالي تعبر عن مجموعة من الحاجات الفسيولوجية والمعنوية، كما أنها بمثابة الصور النفسية لهذه الحاجات وفي ذلك يقول الغزالي :

« فالطفل لو رغب بشهوة الجنس لا يشعر بالرغبة فيها لانعدام الميل ».

ولقد أبرز لنا الغزالي فاعلية الدوافع ومراتبها في كتابه معارج القدس حيث يقول :

« أما القوة الشهوية ففيها أيضاً مضرة ومنفعة وهي أصعب إصلاحاً من سائر القوى ولأنها أقدم القوى وجوداً في الإنسان وأشدها به تشبثاً ،

وأكثرها منه تمكناً ، فإنها تولد معه ، وتوجد فيه وفي الحيوان الذي هو جنسه ، بل في النبات الذي هو كجنس جنسه ، ثم توجد فيه قوة المحبة ، ثم آخراً توجد فيه قوة الفكر والنطق والتمييز »(٢٥).

وإذا كان الغزالي قد أكد على فاعلية الدوافع الأولية فإنه لم يتجاهل فاعلية الدوافع الثانوية وأهميتها ولقد عبر عن ذلك في الأحياء بقوله :

« ومهما أحب الإنسان شهوة البطن والفرج وأنس بهما ، أحب الدنيا ولم يتمكن منها إلا بالمال والحياة ، وإذا طلب المال والجاه حدث فيه الكبر والرياسة ، وإذا ظهر ذلك لم تسمح له نفسه بترك الدنيا رأساً ، وتمسك من الدين بما فيه الرياسة وغلب عليه الغرور » (٢٦) .

هذا ويصف الغزالي الدوافع الانسانية بعدة محاور رئيسية هي :

أ ـ المبدأ الخلقي

ويتمثل هذا المبدأ في الميول البهيمية كالشره والحرص على قضاء الشهوة، ويترتب عليها صفات نفسية وخلقية ودونية كالوقاحة والتبذير والعبث والحرص والجشع والملق ، وميول غضبية كالعداوة والبغضاء، وينجم عنها صفات خلقية كالغضب والتهجم على الناس بالقوة وميول شيطانية هي محصلة اجتماع الغضب مع الشهوة ويتصل بها صفات خلقية كالحيلة والمكر والخداع ،ثم الميول الربوبية وينبثق عنها ميول الكبر والفخر والإستعلاء وحب الحكمة واليقين والإحاطة ببواطن الأمور .

ب ـ مبدأ حب البقاء :

وهذه تنقسم إلى ميول فردية كالميل إلى الطعام والجنس وميول إجتماعية تتصل بالمعاملة أو مجتمع العشيرة والأصدقاء وهي مرتبطة بحب البقاء ولكن بدرجة أقل من الميول الفردية وفي ذلك يقول الغزالي :

« المال والولد والعشيرة والأصدقاء لا تطلب لأعيانها ، بل لارتباط حظ الإنسان في دوام الوجود وكماله بها »[٢٧].

وميول سامية تتمثل في حب الخير والحقيقة والجمال وهي أبعد الميول جميعاً عن حب البقاء ولقد عبر الغزالي عن هذه الميول بقوله :

« إن هناك ميولاً ضرورية في حق الكافة ، كطلب القوت والصحة والمسكن ، وميولاً أخرى لا تبدو ضرورية في حق الكافة ، بل صار لها ذلك بالتعلم مثل حب الجاه والمال الكثير ، ومن الميول ما هو ضروري في حق البعض وغير ضروري في حق البعض الآخر . [٢٨]

جـ ــ مبدأ الغرضية :

وهذه صنفها الغزالي إلى دافعين رئيسيين هما :

١ ــ دافع ديني يتمثل في ميول الإنسان الراقية مثل باعث الخوف من الله والرجاء فيه وهذه تبعث على الطاعات والحياة الصالحة ، ويعرفها الغزالي بأنها الميل الموجه الذي يعمل تحت إشارة العقل .

٢ ــ دافع الهوى ويتمثل في ميول الإنسان الدونية ولقد أشار الغزالي إلى ذلك بقوله أن القرآن الكريم ذكر سبعة منها وردها في مواضع أخرى إلى خمسة أقوال فقال :

« زين للناس حب الشهوات من النساء والبنين والقناطير المقنطرة من الذهب والفضة والخيل المسومة والأنعام والحرث » .

وقال تعالى « إعلموا إنما الحياة الدنيا لعب ولهو وزينة وتفاخر بينكم ، وتكاثر في الأموال والأولاد » ولقد أكد الغزالي أنه ليس كل ما في الدنيا

مذموماً فبعضها يصحب الفرد في الآخرة وتبقى ثمرته بعد الموت وهو حب العلم والعمل ، وبعضها يكون بمثابة ثمرة دنيوية .

ولقد عبر عن ذلك الغزالي بقوله « الدنيا تخالف ظاهرها لباطنها متزينة بالظاهر ، قبيحة بالداخل ، مصدرها ومواردها خشن ، تشبه خيالات النائم سريعة الفناء قريبة الإنقضاء ، معادية لأهلها وهي بالنسبة للآخرة كمثل من يجعل إصبعه في اليم ، فبماذا يرجع » (٢٩) .

مراجع الفصل الخامس حسب ترتيب ورودها

١ – احياء علوم الدين – طبعة عيسى البابي الحلبي ١٣٧٧ هـ – ١٩٥٧م القاهرة ج ١ ص ٥٠ .

٢ – نفس المرجع ص ص ١١ – ١٢ .

٣ – نفس المرجع – ج ٣ ص ٦٣ .

٤ – نفس المرجع – ج ٣ ص ٦٤ .

٥ – نفس المارجع – ج ٣ ص ٦٣ .

٦ – د . نجيب إسكندر إبراهيم ود . تويس كامل مليكه ، ورشدي فام منصور – الدراسة العلمية للسلوك الإجتماعي ص ص ١٥٨ – ١٦٢ .

٧ – د . محمد عماد الدين إسماعيل ود . نجيب إسكندر إبراهيم ، د . رشدي فام منصور – كيف نربي أطفالنا. التنشئة الإجتماعية للطفل في الأسرة العربية ص ٢٤٣.

8 — Orville G. Brim Jr., « Family Structure and Sex Role Learning by Children, » in Norman W. Bell and Ezra F. Vogel (eds.), Amodern introduction to the familly, P. 526 .

٩ – د . محمد عماد الدين إسماعيل وآخرين ، المصدر السابق ، ص ٢٤٣ .

10 — Haxel L. Ingersoll, « A Study of the Trans - mission of Authority Patterns in the Familly, Genetic Psychology Monographs, Vol. 38, PP. 225 - 302 .

11 — Eleanor B, Luckey, Marital Satisfaction and Parent Concepts», Journal of Consulting Psychology, 24, PP. 195 - 204 .

12 — Marie S. Dunn, « Marriage Role Expectation of Adolescents. M.F.L. 22, PP. 99 - 104 .

13 — Dale L. Womble., Foundations for Marriage and Family Relations, P. 339 .

14 — Robert O. Blood Jr., Marriage, P. 191 .

15 — Ernest W. Burgeess and Harvey J. Lock, The Family : From Institution to Companionship, PP. 366, 367 .

16 — John. P. Spiegel, « The Resolution of role Conflict Within the Family. » in Norman W; Belland Ezra . Vogel . (eds.) A Modern Introduction to the family; PP. 391 - 400 .

١٧ – الاحياء جـ ٣ ص ١٥ .

١٨ – المنقذ من الضلال – طبعة عيسى البابي الحلبي – ١٣٧٩ هـ – ١٩٦٠ م القاهرة ص ١٠٣ .

١٩ – نفس المرجع – ص ٤٦ .

٢٠ الاحياء جـ ٣ ص ٤ .

٢١ – الاقتصاد في الاعتقاد – المكتبة التجارية – القاهرة ص ٤٣ .

٢٢ – الاحياء جـ ٣ ص ٣٤٣ .

23 — Palacius Asin - La Mystique of Alghazzali, U. Fo; Berout, 1914; P. 62 .

٢٤ – الاحياء جـ ٤ ص ١٠٩ .

٢٥ – معارج القدس في مدارج معرفة النفس – طبعة الكردي ١٣٢٧ هـ ص ٨٤ .

٢٦ – ميزان العمل – الكردي ١٣٢٨ هـ ص ص ٦٨ – ٦٩ .

٢٧ – الاحياء – جـ ٤ ص ص ٣ – ٧ .

٢٨ – المرجع السابق ص ص ٢٨٩ – ٢٩٥ .

٢٩ – نفس المرجع ص ص ٢٠٩ – ٢١١ .

الفصل السادس

المغزى التربوي
في
فكر ابن خلدون الإجتماعي

الفصل السادس

المغزى التربوي
في
فكر ابن خلدون الاجتماعي

سيحاول هذا الفصل إبراز بعض المبادئ والأهداف العامة المتضمنة في الفكر التربوي الاجتماعي عند ابن خلدون وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية : —

١ — ما أهم العوامل الثقافية التي أثرت في فكره التربوي والاجتماعي ؟
٢ — وما المبادئ العامة التي احتواها هذا الفكر ؟
٣ — وما الأهداف التربوية المتضمنة فيه ؟

أولاً : العوامل الثقافية المؤثرة في الفكر التربوي الاجتماعي عند ابن خلدون
يمكننا إيجاز هذه العوامل على النحو التالي :

(أ) التنشئة التربوية لابن خلدون :

إن المتصفح لترجمة حياة ابن خلدون والذي كتبها بنفسه في مؤلفه « التعريف » يتضح له أنه ملقب بعبد الرحمن بن محمد المعروف بن خلدون ، ولد بتونس عام ٧٣٢هـ،من أسرة عريقة في الشرف والرياسة ، اشتغل كثير من أفرادها في مجالات العلم والسياسة ، ولقد بدأ ابن خلدون حياته

الفكرية بدراسة أصول الفقه على مذهب مالك، ودرس التفسير والحديث وتقلد في عدة مناصب في الدولة ثم اعتزلها حينما نشبت الفتن والصراعات في عاصمة دولة بني حفص فهاجر إلى تلمسان ثم بجاية ثم الأندلس ومنها إلى فاس ومصر، وعندئذ مل السياسة وأعرض عنها وعكف على الدراسة والعلم وكان في صراع نفسي عبر عنه ساطع الحصري بقوله أنه كان واقعاً تحت تأثير نزعتين متضادتين، حب المنصب والجاه من ناحية وحب الدراسة والعلم من ناحية أخرى[1]. ولعل مرد هذا إلى أن أسرته جمعت بين أفراد نابهين في السياسة وأفراد نابهين في العلم فيما يقول ابن حيان[2] فقد كان جد ابن خلدون سياسياً فقيهاً وكان والده فقيهاً عالماً وصفه ابن خلدون بقوله بأن نزع «عن طريقه السيف والخدمة إلى طريق العلم والرباط»[3].

وواتت ابن خلدون فترة هادئة أتم فيها وضع مقدمته المعروفة لمؤلفه «العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر». ولقد احتوت هذه المقدمة بطريق مباشر أو غير مباشر على إشارات لمبادئ وأسس يمكن الارتكاز عليها في مجالات التربية الاسلامية.

(ب) الاطار الثقافي

يقول ابن خلدون في مؤلفه «التعريف» أنه تتلمذ على يد اثنين متناقضين في فكرهما ومنهجهما تماماً، الأول هو عبد المهيمن الذي كان من أئمة المحدثين والنحاة في المغرب والثاني هو الأيلي الذي كان من شيوخ العلوم العقلية، ولقد وضح هذا التعارض والتأزم في فكر ابن خلدون فيما وضح بعد ذلك في مؤلفه «التاريخ»[4] هذا بالإضافة إلى أن المناخ الثقافي في المجتمع العربي آنذاك كان مشحوناً بالصراع الطائفي بين الشيعة

وأهل السنة، ولقد وضح ذلك خلال كتابته لفصول مقدمته والتي اكشت عن مدى التقلبات النفسية والفكرية المختلفة التي أثرت في نزعته الفكرية التي لم تستقر على حال ولم يكن له خط واحد مستقيم أو طريق محدد مطروق .

(ج) الاطار الحضاري الاسلامي

عاش ابن خلدون في القرن الثامن الهجري الذي يعد من أسوأ القرون التي مر بها الاسلام ، فقد سقطت الخلافة العباسية في بغداد على يد المغول ، وهوجمت البلاد الاسلامية في المشرق من قبل التتر ، وشهد المغرب تحفز النصارى للقضاء على الدويلة الباقية للاسلام في الأندلس .

وكان لا بد للفقهاء والمفكرين المسلمين من تدبر هذا التفكك الحاصل في المجتمع الاسلامي وردوه إلى الانحراف عن السنة المحمدية وظهرت عدة مؤلفات في هذا المجال لعل أهمها كتاب ابراهيم بن موسى الشاطبي المعروف بالاعتصام والثاني لابن رجب الحنبلي المعروف بغربة الاسلام وكلا المؤلفان يتفقان على أن الاسلام بدأ غريباً ويعود غريباً وأن هذه سنة الله في خلقه[٥] .

ولقد أثرت هذه الحالة المنهارة في المجتمع الاسلامي آنذاك على فكر ابن خلدون حيث نزع نزعة تشاؤمية تمثلت في عبارته المشهورة « ما طار طير وارتفع إلا كما طار وقع » ولقد وضحت هذه النزعة في مقدمته التي وصفها جورج سارتون بقوله :

« إن مقدمة ابن خلدون كتاب ذو نزعة سوداوية وأن ابن خلدون من رواد النزعة التشاؤمية »[٦] ولعل ابن خلدون قد أدرك ببصيرته الواعية وفكره الوقاد أن ثمة هوة متباعدة بين الفكر الاسلامي والواقع الاجتماعي وأن استمرارية هذه الهوة بينهما من شأنه تعويق مسار المجتمع الاسلامي

نحو بلوغ أهدافه ومراميه التي حققها في صدر الاسلام ومن ثم فلا مناص من تنمية هذا الواقع إلى مستوى الفكر وسبيل ذلك التغيير ، وهذا التغيير يستلزم بالضرورة الارتكاز على تربية إسلامية واضحة المعالم متكاملة الأهداف تعمل على تحقيق التوازن – والانسجام بين الفكر والواقع وترتكز على عدة مبادئ أساسية يمكن الاشارة اليها على النحو التالي : –

ثانياً : المبادئ العامة للفكر التربوي الاجتماعي عند ابن خلدون

(١) مبدأ السببية

يقول طه حسين : أن مبدأ السببية من المبادئ التي ارتكز عليها ابن خلدون في بناء فكره الاجتماعي في مختلف مجالاته ومنها مجال التربية(٧) ، ولقد وضح ذلك في الفصل الذي عقده في مقدمته حول علم الكلام حيث يقول : – « إن الحوادث في عالم الكائنات سواء كانت من الذوات أو من الأفعال البشرية والحيوانية ، فلا بد لها من أسباب متقدمة عليها ، بل تقع في مستقر العادة وعنها يتم كونها ... فوجه تأثير هذه الأسباب في الكثير من مسبباتها مجهول لأنها إنما يوقف عليها بالعادة لاقتران الشاهد بالاستناد إلى الظاهر وحقيقة التأثير وكيفيته مجهولة وما أوتيتم من العلم إلا قليلاً »(٨) .

ومغزى ذلك أن ابن خلدون يعترف بقصور العقل الانساني وتفاوت مراتبه بين البشر قوة وضعفاً ، ولعل هذا ما دفعه إلى أن يكتب في مقدمته « فصل في أن كثرة التأليف في العلوم عائقة عن التحصيل » يطالب فيه بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ومراعاة تفاوت قدراتهم العقلية ومراتبها ومستوياتها وفي ذلك يقول « اعلم أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك كله فيحتاج المعلم إلى حفظها

كلها أو أكثرها ومراعاة طرقها ولا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة إذ تجرد لها ، فيقع في القصور ولا بد دون رتبة التحصيل .

(ب) مبدأ العقلانية

وهو مرتبط بالمبدأ السابق وفيه يؤكد ابن خلدون على أن العقل البشري محدود وأنه غير قادر على الاحاطة بأكثر من علم وفي ذلك يقول :

« ولا تثقن بما يزعم لك الفكر من أنه مقتدر على الاحاطة بالكائنات وأسبابها والوقوف على تفصيل الوجود كله وسفّه رأيك في ذلك »(٩) .

ولقد أكد ذلك ابن خلدون في فصل في وجه الصواب في تعلم العلوم وطرق إفادته « حيث طالب بألا تعلم الناشئة علمين معاً في آن واحد وإلا ستتعرض للفشل والاحباط ، ولذلك نادى بضرورة تعلم مبادئ القراءة والكتابة ثم الانتقال إلى تدريس القرآن الكريم وحفظه وتفهم أغراضه ومعانيه،وهو في ذلك يلوم المربين في زمانه على إصرارهم على تحفيظ القرآن للناشئة مع بداية طفولتهم المتأخرة ويقول إن القرآن هو كتاب الله المحفوظ وليس لنا أن نقلده وليس له تأثير في اللغة قبل ان يفهم الناشئة معانيه ويتذوقون أساليبه ويدركون مقاصده ومراميه وسبيل ذلك البدء بتعليمهم مبادئ القراءة والكتابة وليس العكس مراعاة للترتيب المنطقي والسيكولوجي لقدرات المتعلمين واستعداداتهم وإمكانياتهم .

(ج) مبدأ الصورة والمحتوى

يطالب ابن خلدون بضرورة مراعاة الاتساق بين صورة الفكر ومحتواه فالفكر دون محتوى أجوف والمحتوى دون فكر لا طائل من ورائه،وفي ذلك يقول : «ولا تنكرن ما ليس بمعهود عندك ولا في عصرك شيء من أمثاله فتضيق حوصلتك عند ملتقط الممكنات ، فكثير من الخواص إذا

سمعوا أمثال هذه الأخبار عن الأمم السالفة بادر الانكار ، وليس ذلك من الصواب ، فإن أحوال الوجود والعمران متفاوتة ومن أدرك منها رتبة سفلى أو وسطى فلا يحصر المدارك كلها فيها »[١٠] .

ويقول أيضاً :

« لقصور فكر (الناشئ) عن ذلك وعدم اعتياده إياه يقتصر لكل مادة على حكمها،وفي كل صنف من الأحوال والأشخاص على ما اختص به ولا يعدى الحكم بقياس أو تعميم ولا يفارق في أكثر نظره المواد المحسوسة ولا يجاوزها في ذهنه كالسابح لا يفارق البر عند الموج فيكون مأموناً من الخطر في سياسة مستقيمة النظر في معاملة أبناء جنسه فيحسن معاشهوتندفع آفاته ومضاره باستقامة نظره »[١١] .

ومغزى ذلك أن ابن خلدون يطالب المربين بالاعتماد على الأمثلة الحسية لتفهم الصورة الفكرية للدرس لأن الناشئ يكون في بداية عمره محدود الفهم قاصر الادراك ، كما ينادي باستخدام الرحلات في طلب العلم ومشاهدة معالمه على الطبيعة فيثبت في الأذهان وهو يستدل في ذلك على رحلات ابن بطوطة وما ورد فيها من أخبار ومعلومات ومشاهدات وأفكار،وحين نقلها إلى قومه أنكروها لأنها كانت بعيدة عن مدركاتهم الحسية وفي ذلك يقول أيضاً ابن خلدون :

« إن الرحلة في طلب العلم ولقاء المشيخة ، أصحاب الإختصاص وكبار رجال العلم والتعليم ، مزيد كمال في العلم ، والسبب في ذلك أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما يتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علماً وتعلماً وإلقاء وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة ، إلا أن حصول الملكات من المباشرة والتلقين استحكاماً وأقوى رسوخاً » .

والحقيقة أن دعوة ابن خلدون بالإنتفاع بوسائل الإيضاح والرحلات

في تبسيط الدروس وشرحها يتسق وما تنادى به التربية العصرية من ضرورة العناية بالوسائل التعليمية وتوظيفها بمهارة في التعلم والتعليم وما أحوجنا إلى القيام بعملية مسح شامل في كل مؤسساتنا التعليمية لحصر ومعرفة المقتنيات بالنسبة لكل مرحلة تعليمية وعمل برنامج زمني لإنتاجها محلياً وتوزيعها وتدريب العاملين على استخدامها وطرائق تشغيلها ولعل في إنشاء مؤسسة عربية ذات كيان مستقل تقوم بإنتاج نماذج مـن الوسائل التعليمية تعطى لمؤسسات صناعية لإنتاجها ، مما يوفر على الدول العربية الكثير من العملات الصعبة في استيراد هذه الوسائل من الخارج .

(د) مبدأ التغير

يؤكد إبن خلدون في مقدمته أن المجتمع الإنساني في تغير مستمر وفي صيرورة دائمة وينتقل من حال إلى حال حسب الظروف والخبرات الإجتماعية التي يمر بها المجتمع وفي ذلك يقول :

« وأصله أن الإنسان ابن عوائده ومألوفه لا إبن طبيعته ومزاجه، الذي ألفه في الأحوال حتى صار خلقاً وملكة وعادة تنزله منزلة الطبيعة والجبلة واعتبر ذلك في الآدميين تجده كثيراً صحيحاً والله يخلق ما يشاء » (١٢) .

مغزى ذلك أن الطبيعة الإنسانية في رأي ابن خلدون ليست ثابتة على حال ، إنما هي نتاج خبرات ومواقف يمر بها الإنسان ويمكن تعديلها وتطويرها واعلائها وإبدالها حسب الظروف والأحوال .

وهذه المبادئ تحتوي على عدة تضمينات تربوية يمكن الأخذ بها في واقعنا التعليمي المعاصر وهي :—

(١) ضرورة تحقيق الفرص المتكافئة بين الافراد في التعليم :

فإن تحقيق الفرص المتكافئة بين الأفراد يرتكز على مسلمة رئيسية في

الطبيعة الإنسانية تعترف بحق الفرد في النمو الإجتماعي إلى أقصى قدر تسمح به قدراته واستعداداته وإمكانياته وذلك في ضوء الإمكانيات التي تتاح له وتساعده على النمو المتواصل الذي تمكنه من التفاعل الحي الخلاق مع من حوله وما حوله .

(٢) ضرورة تذويب الفوارق بين مراحل التعليم وبرامجه :

فما زالت الغلبة في واقعنا التعليمي للتعليم العام على التعليم الفني وما زالت القنوات مغلقة أمام تلاميذ التعليم الفني لمواصلة تعليمهم العالي بينما هي مفتوحة أمام تلاميذ التعليم العام في الوقت الذي يسعى مجتمعنا العربي إلى الأخذ بأسباب العلم والتكنولوجيا العصرية ولا سبيل إلى الوصول إلى المستهدف إلا إذا أسهم التعليم بدور فعال ومؤثر في إعداد الخبراء الفنيين ومحو عوامل الصدقه وإبدالها بتخطيط علمي مدروس يكشف عن قدرات الأفراد واستعداداتهم ووضع الفرد المناسب في المكان المناسب .

٣ ــ ضرورة الأخذ بالتخطيط العلمي المدروس

وهذا يعني تصوير احتياجات واقعنا التعليمي من الخدمات التعليمية والتربوية والتنسيق بينها بحيث تكون أداة إنجاز فعال وبحيث يصبح هذا التخطيط التربوي ــ جزءاً من التخطيط العام الوطني .

٤ ــ ضرورة السعي نحو التغيير الهادف

وطالما أن الطبيعة الإنسانية عند إبن خلدون ليست ثابتة ولا جامدة ولا ساكنة وإنما هي متغيرة ومتطورة ، فإننا يمكن تبني هذه النظرة في إعادة النظر في سياسات التعليم الحالية واستراتيجياته من حيث صيغها وبرامجها ومحدداتها ووسائلها وأهدافها لتبصير الناشئة بملاحظة مظاهر التغير الثقافي

وفهم أسبابه ودواعيه وعوامل تحريكه وانعكاساته على البناءات الإجتماعية للوطن العربي ودفعهم إلى النظر إلى المعرفة الإنسانية في سياقها الإجتماعي وسبيل ذلك ربط المعرفة بالخبرة حيث أن التعارض بينهما يكون بمثابة التعارض بين الجمود والحركة .

٥ ـ ضرورة تحديث المجتمع وتعصيره

وذلك للحد من التمركز حول السمات الحضارية والعشائرية ولمواجهة العصبية التي أفاض ابن خلدون في الحديث عنها في مختلف فصول مقدمته وسبيل ذلك تحقيق التوازن والتوازي بين الخدمات التعليمية لكل من الريف والحضر ومواجهة مشكلات الأمية وتعليم الكبار بتخطيط أكثر فاعلية عما هو حاصل الآن ومواجهة التفاوت في أطر التنشئة الإجتماعية بين مختلف قطاعات المجتمع والسعي إلى انفتاح هذه القطاعات على كل المجتمع .

٦ ـ ضرورة التعليم المنتج النافع اجتماعياً

يقول ابن خلدون :

« أن العقل المجرد لا يجوز أن يتخذ مقياساً لتمحيص الأخبار ، إذ أن الإمكان العقلي المطلق يختلف في أساسه عن الإمكان الإجتماعي الواقعي»(١٣) .

وهذا الرأي له تضمينات تربوية هادفة في واقعنا التعليمي منها السعي إلى تمهين الثقافة وتثقيف المهنة بحيث يقيم التحاماً طولياً وعرضياً بين جميع أنواع التعليم ومستوياته عن طريق وجود أساس ثقافي موحد يمكن للمواطن من تعليم منتج نافع إجتماعياً ينمي قيم احترام العمل وتقدير القائمين به بعد أن أصبح جزءاً من الثقافة العربية العامة ، إلى جانب تثقيف التلاميذ مهنياً بما ينفعهم في حياتهم العادية ومساعداتهم على مواجهة الإحتياجات اليومية التي لا يجوز للمتعلم أن يغترب عن ممارستها .

٢ ـ ضرورة الأخذ بمبدأ التعليم المستمر

يقول ابن خلدون في اختتامه لمقدمته : ـ

« وقد كدنا نخرج من الغرض ولذلك عزمنا أن نقبض العنان عن القول في هذا الكتاب الأول الذي هو طبيعة العمران وما يعرض فيه وقد استوفينا من مسائله ما حسبناه كفاية ولعل من يأتي بعدنا ممن يؤيده الله بفكر صحيح وعلم مبين ، يغوص من لسائله أكثر مما كتبنا فليس على مستنبط الفن احصاء مسائله وإنما عليه تعيين موضع العلم وتنويع فصوله وما يتكلم فيه والمتأخرون يلحقون المسائل من بعده شيئاً فشيئاً إلى أن يكمل والله يعلم وأنتم لا تعلمون » (١٤) .

ومن هذا النص يمكننا استنباط بعض المبادىء التربوية التي تؤكد على ضرورة استمرارية التعليم من المهد إلى اللحد وأنه ليس هناك حداً ينتهي عنده التعليم ويجمد لأنه وثيق الإرتباط بديناميات الحياة المتحركة وما احتوته من تطورات هائلة في مجالات المعرفة الإنسانية والمتجددة ومغزى ذلك أن التعليم لم يعد مجرد مخزناً للمعلومات والمعارف وإنما أداة للحركة والتغير ، كما أن تعليمنا الحالي بنظامه المعروف من امتحانات وشهادات ، يفصل بين الناجحين والراسبين وبالتالي يقسم المجتمع إلى ناجحين وفاشلين على أساس مفهوم أكاديمي ضيق ، في حين أن التعليم لو كان مستمراً لأصبح مفهوم النجاح والفشل مفهوماً نسبياً حيث تتعدد الفرص أمام طلاب العلم ليجدوا ما يتناسب مع ميولهم وقدراتهم واستعداداتهم الحقيقية لذلك فإن تعليمنا الحالي مطالب بمزيد من المرونة في نظامه الحالي بحيث يسمح لطلاب العلم الإنتقال من تعليم إلى آخر إذا ما أدركوا أن ذلك يتناسب مع قدراتهم وميولهم فذلك أفضل على تهيئة المجالات المناسبة لنموهم ونجاحهم في الحياة (١٥) .

Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)

ثالثاً : الأهداف العامة في الفكر التربوي الاجتماعي عند ابن خلدون

يمكننا إيجاز الأهداف العامة المتضمنة في الفكر التربوي عند إبن خلدون على النحو التالي : —

أولاً : تحقيق النفع الديني والدنيوي

ويقصد بالنفع الديني العمل للآخرة وبالنفع الدنيوي العمل من أجل تنمية الحياة وترقيتها مصداقاً لقوله تعالى « وابتغ فيما أتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا » .

وقول الرسول الكريم « إعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً » .

ثانياً : تنوع طرق التدريس بما يتناسب مع قدرات التلاميذ

يقول إبن خلدون في مقدمته « فصل في أن التعليم للعلم من جملة الصناعات » ومما يدل على أن تعليم العلم صناعة اختلاف الإصطلاحات فيه فلكل إمام من الأئمة المشهورين اصطلاح في التعليم يختص به شأن الصناعات كلها ، فدل على أن ذلك الإصطلاح ليس من العلم وإلا لكان واحداً عند جميعهم ويؤكد أن أهم ما يلزم في المعلم فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة والعمل على تحصيل الملكة التي هي صناعة التعليم .

ومغزى ذلك أن ابن خلدون يطالب المربين بضرورة تنوع طرق تدريسهم مع التلاميذ حسب قدراتهم وحسب الإمكانيات المتاحة من إلقاء ومناقشات وموضوعات ووحدات ومشروعات وتعيينات والواقع أن تعليمنا مطالب باستخدام هذه الطرق جميعها لا سيما التعيينات الحديثة التي يمكننا إيجازها على النحو التالي : —

التعيينات الحديثة

إن طريقة التعينات أو الواجبات هي طريقة قديمة إستخدمهاالمدرسون أساساً لدراسة مادة ، رسم ، حقيقة معينة أو مهارة معينة من قبل الطالب . كانت تستخدم هذه الطريقة ولا تزال من قبل المدرس بشكل تلقائي وغالباً في نهاية الحصة الدراسية ، دون انتباه المدرس إلى توجيه أو إرشاد الطلاب حول كيفية تنفيذ الواجب الدراسي الملقاة على عاتقهم أو رسم خطوط عريضة يستهدون من خلالها حلولاً أو نتائج منطقية يهدف المدرس إليها من وراء إعطاء الواجب لطلابه . ومع تطور التربية وتبلور نظريات التعلم ومع نشوء المعامل التربوية والعلمية في القرن العشرين ، دخلت طريقة التعيينات مرحلة جديدة نوعاً ما استخدمت ما أمكن المعامل التعليمية والوسائل المعينة المتنوعة مع توفر المدرس كموجه ومرشد وناصح خلال عملية التعلم بطريقة التعيينات وكان السبق في هذا التطور للمربية الأمريكية هيلين باركهرست ، حيث بدأتها في بلدة دالتن بالولايات المتحدة .

وتتلخص طريقة التعيينات حسب نظرية هيلين باركهرست في اعطاء الطالب واجباً معيناً ليقوم به لفترة زمنية محددة يعينها المدرس حسب صعوبة أو أهمية المادة كذلك حسب مستوى الطالب أو قدراته التعليمية . ومع هذا الواجب المعطاة للطالب يعطي المدرس تصوراً مبدئياً حول البدء بالقيام بالواجب مع إرشادات وتوجيهات أخرى مهمة في إعانة الطالب للتقدم في مرحلة التعلم بشكل إيجابي بناءاً ومن خلال التعيين أو الواجب أيضاً يقوم المدرس باقتراح أسئلة ومشكلات تخص المادة المعينة ، كما قد يطلب المدرس خلال التعيين من طلابه كتابة تقرير ، رسم ، أو تفسير لبعض الصور ، المصورات أو المعلومات التي تخص التعيين . كما يصحب التعيين كذلك بيان موجز من قبل المدرس حول المراجع ، الفصول ، المجلات التي يجب على الطالب الرجوع إليها لمساعدته في تعلم الواجب أو التعيين .

ومراعاة لقدرات الطلاب الفردية ومسؤولياتهم المدرسية أحياناً أو لصعوبة مادة معينة أحياناً أخرى ، يقسم التعيين أو الواجب إلى مراحل أو أقساماً يقوم الطالب حسب وقته وجهده بتعلمها بشكل متدرج بدءاً من السهل إلى الأصعب .

شروط التعيين البناء

وحتى يكون التعيين بناءاً مثمراً ، وحتى يحقق الأهداف أو الغايات التعليمية التي وضع من أجلها ، يجب مراعاة الآتي : —

١ — أن يناسب التعيين من حيث الكم والكيف قدرة التلاميذ المختلفة بحيث يتحاشى المعلم تكليف تلاميذه ، ما لا يطيقون .

٢ — أن يكون التعيين نابعاً من صميم المادة ومسخراً لفهمها كما يجب أن يكون ذا معنى للتلميذ ومرتبطاً بحياته وخبراته .

٣ — أن يكون التعيين مكتوباً لا شفوياً ، حيث يعطي المعلم فرصة لكل تلاميذه بأن يفهموا تماماً ما هو مطلوب منهم ، وخاصة إذا شمل التعيين أرقاماً عدة أو واجبات مختلفة يصعب معها على بعض التلاميذ تذكر كل ما قد طلب منهم .

٤ — يجب تقسيم التعيين الصعب إلى أقسام جزئية متسلسلة حتى يسهل على بعض التلاميذ القيام بالواجب درجة درجة حتى نهايته .

٥ — يجب أن يشمل التعيين على إرشادات وتوجيهات تعين التلميذ على حله والتقدم فيه وقد تكون هذه الإرشادات على شكل اسئلة يجب على التلميذ الإجابة عليها حتى يصل إلى الإجابة المقررة للتعيين أو خطوات تقريبية عامة توضح طبيعة تقدم التلميذ في الواجب .

٦ – يجب أن يشتمل التعيين على المراجع والمواد الوسائل التعليمية المعينة والمختلفة التي يمكن للتاميذ أن يستفيد منها في حل التعيين . كما يجب أن تكون هذه المراجع في متناول أيدي التلاميذ وفي مستواهم الإدراكي .

٧ – يجب أن تكون لغة التعيين واضحة ومفهومة . بحبث يعرف التلميذ تماماً عند قراءتها ما هو مطلوب منه دون عناء للتفسير أو التخمين .

جـ – طريقة التعيينات المعدلة للتعليم العربي

وقد يكون صعباً في ظل مركزية التعليم العربي وصفوفه التقليدية وعدم توفر وسائل الإيضاح والوسائل التعليمية والمعينة ، وعدم توفر المعلم الكفء الذي يملك الرغبة للتجديد وتجريب المستحدث في مجال التعليم والتعلم ، أن نطبق طريقة دالتون في شكلها الحالي لما تستلزمه من تغيير في نظام الوقت المدرسي ، والفصول ، ومستلزمات للطبع والنسخ وتعديل طفيف للمناهج والمصادر التعليمية . لذا فإننا نلجأ إلى تعديل الطريقة لتلائم البيئة والتعليم العربي ، لتمكن المعلم من تعديل تدريجي لأسلوبه التدريسي والخاص بطريقة التعيينات .

وبينما تستفيد الطريقة المعدلة من المبادىء الرئيسية لطريقة دالتون بشكل عام فإنها في نفس الوقت تعتمد مبدأ التفريد في التعينات كأساس لتطبيقها السليم . إن أهم عيب في تطبيق طريقة التعيينات أو الواجبات الحالية هو معاملتها الجمعية لقدرات التلاميذ ، دون تمييز بين قدرات التلاميذ وميولهم واستعداداتهم وإمكاناتهم .

وتتلخص أهم الأسس التي تقوم عليها الطريقة المعدلة بما يلي :

١ – مراعاة القدرات الفردية للتلاميذ . حيث سيشارك كل تلميذ في تنفيذ نوع من التعيينات حسب قدرته الفردية وطاقاته الذاتية .

٢ ـ مراعاة الرغبات الفردية للتلاميذ ما أمكن ، وذلك بإيجاد أنواع مختلفة من التعيينات للموضوع الواحد . ثم إعطاء الفرصة لكل تلميذ أو مجموعة صغيرة من التلاميذ لانتقاء التعيين الذي يناسب ميولهم وقدراتهم.

٣ ـ تقليل الأعمال الكتابية التي تستهلك وقتاً طويلاً من التلاميذ والإكتفاء بمقالات أو تقارير موجزة واسئلة قصيرة في إجابات محددة .

٤ ـ تشجيع التعيين التطوعي وخاصة لإنجاز المشاريع الطويلة المدى . كما هو الحال في رسم الخرائط لمادة الجغرافيا مثلاً أو عمل وسائل معينة خاصة لمواد مختلفة كاللغة العربية ، والتاريخ ،والرياضيات والعلوم ، تحتاج هذه المشاريع عادة لمواد خام وتكاليف وجهد لا يمكن إنجازها في يوم أو أسبوع ، بل ربما يحتاج التلميذ إلى شهر أو أكثر ليستطيع إتمامها .

لذلك يجب على المعلم الإطلاع على المنهج أول السنة أو الفصل الدراسي وتحديد الأعمال التي تتطلب جهداً وعملاً كبيراً وتشجيع التلاميذ تطوعاً بإنجازها حتى تكون جاهزة في الوقت المحدد للإستفادة منها في التعليم .

٥ ـ توفير وقت من قبل المعلم داخل المدرسة لإرشاد التلاميذ ذوي القدرات التحصيلة المحدودة حول كيفية البدء أو التقدم بالتعيين .

تطبيق الطريقة :

تطبق الطريقة على مرحلتين : مرحلة قبل التدريس وتسمى بمرحلة التعيين المفتوح ومرحلة ما بعد التدريس وتسمى بمرحلة التعيين المخصص .

أ ـ مرحلة التعيين المفتوح :

قبل إعطاء الموضوع للتلاميذ أو تدريسه لهم يخبر المعلم تلاميذه أن

الحصة القادمة ستخصص لدراسة موضوع ما ويطلب منهم في نفس الوقت أن يجمعوا ما أمكن من الصور والمجلات ، والوسائل أو حتى قصصات من الصحف المحلية التي تتحدث عن هذا الموضوع أو تعنى بشؤونه وذلك حتى يستفاد منها في الشرح والنقاش العام للموضوع .

ثم يقوم المعلم في الحصة المحددة بتدريس الموضوع الجديد بالإستعانة بما لديه وربما أحضر التلاميذ من وسائل ومواد تعليمية بشكل موجز عام تاركاً التفاصيل للتلاميذ ليعالجوها خلال تعييناتهم .

ب ــ مرحلة التعيين المخصص

في الثلث الأخير من الحصة ، يعرض المعلم تعيينات مختلفة شفوية أو مكتوبة على التلاميذ ليتقاسموها فرادى أو جماعات ، لإنجازها وإحضارها في الحصة المقبلة حيث يحضر كل تلميذ أو مجموعة المادة المعينة لها ،ويعرضوها على مجموع الفصل بشكل موجز مع السماح للتلاميذ بمناقشتها لمدة قصيرة بحدود خمس دقائق على سبيل المثال وذلك تحت إشراف المعلم وتوجيهاته .

ثالثاً : مراعاة التدرج في الانتقال من البسيط إلى المركب

إن المتصفح لفصول مقدمة إبن خلدون يلاحظ أنه أكد على فكرة التدرج والبدء من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد، والإنتقال من الجزئي إلى الكلي وليس العكس [١٦] ، وهذا الإتجاه في فكر إبن خلدون له مغزى تربوي هام يتسق وما تنادي به التربية المعاصرة في طرق تدريس فيما يعرف بالطريقة الإستقرائية التي ترتكز على ثلاث فرضيات أساسية هي :ــ

أ ــ أن القدرة على التفكير هي مهارة يمكن أن تعلم .

ب ــ أن التفكير هو عملية تفاعل متواصل بين عقل التلميذ والمادة الدراسية.

جـ ــ أن نمو التفكير إنما يتم بواسطة تسلسل تدريجي من البسيط إلى المركب .

كما تستند في تطبيقها على عدة شروط منها :

١ – تدريج المعلم للمعلومات والخبرات الدراسية من الخاص إلى العام ومن الجزئي إلى الكلي .

٢ – توفير المعلومات الكافية التي يستطيع التلاميذ من خلالها استقراء المبادىء والعموميات .

٣ – استعمال المعلم لاسئلة واضحة ومتسلسلة منطقياً، ومن مميزات هذه الطريقة ما يأتي : –

١ – زيادة القدرة الفكرية عند التلاميذ .

٢ – تكوين فكر خلاق .

٣ – تنمية قدرات متعددة كالقدرة على التركيب اللغوي وإدراك طبيعة المعلومات وكيفية الوصول إليها .

رابعاً : استعمال الشفقة مع التلاميذ

ففي فصل في أن الشدة على المعلمين مضرة بهم ، أكد ابن خلدون ضرورة استخدام الرحمة واللين في التعامل مع التلاميذ لأن مجاوزة الحد مضرة بالمتعلم ومفسدة لأخلاقه وفي ذلك يقول : (١٧)

« وذلك أن إرهاف (مجاوزة) الحد في التعليم مضرة بالمتعلم سيما في أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيق على النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في الضمير خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه وعلمه المكر والخديعة، لذلك وصارت له هذه عادة وخلقاً وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث

الإجتماع والتمرن وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله وسار عيالاً على غيره في ذلك بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها فارتكس وعاد في أسفل السافلين ، فينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده ألا يستبد عليهم في التأديب » .

خامساً : الانتفاع بوسائل الايضاح في عملية التعلم

فابن خلدون يطالب المربين بضرورة الإعتماد على الامثلة الحسية في تعليم التلاميذ وهذا الإتجاه يتسق وما تنادي به التربية العصرية من استخدام تكنولوجيا التعليم في المجال التعليمي ، ولنأخذ على سبيل المثال بعض المبادىء التربوية المنبثقة من استخدام الخرائط المتعددة في التدريس والتي يمكننا إيجازها على النحو التالي : —

أ — إن الأشياء حولنا هي في مجملها مواضيع ذات أربعة أبعاد :

نعمد في حياتنا العادية إلى تبويب الأشياء حسب أبعادها في فئتين رئيسيتين : أشياء ذات بعدين — طول وعرض . وأشياء ذات ثلاثة أبعاد طول وعرض وارتفاع . يمثل هذا التبويب بالطبع خطأ تقليدياً شائعاً يرتكبه معظم المربين . وهناك في الواقع بعداً رابعاً هو الوقت أو الزمن يجب أن يدخله المهتمون في اعتبارهم . وإن تبنينا للبعد الزمني في حياتنا العادية والتربوية يحدث تعديلاً تلقائياً في مفاهيمنا ونظرتنا التقليدية للأشياء بتصنيفها كالتالي : موضوعات ذات ثلاثة أبعاد — طول وعرض وزمن وموضوعات ذات أربعة أبعاد — طول وعرض وارتفاع وزمن ، ومع أن هذا التعديل قد يرضي كثيراً من الأفراد والجهات التربوية إلا أنه لا يتفق في حد ذاته من الناحية العملية مع الواقع الحقيقي للأشياء حيث أن كل موضوع يحتوي على أربعة أبعاد بالتغاضي عن حجمه وكيفية ودرجة إدراكه أو الإحساس به .

ولنأخذ مثلاً خارطة طبيعية مسطحة نبوبها تقليدياً كعادة ذات بعدين طول وعرض فإن الرموز والمصطلحات والكتابات المرقومة عليها والتي تشير إلى الجبال والأودية والأنهار ــ والمدن والبحار وغيرها . تمثل معاً واقعاً محدداً وتجسده من حيث الشكل والإتجاه والحجم والبعد . وهي مهما اختلف سمكها أو مساحتها على الخارطة المسطحة فإنها لا تزال تمتلك حجماً معيناً لا نراه في معظم الأحيان بالعين المجردة على الرغم من وجوده دائماً ، ويرجع السبب في هذا إلى أمرين :

ــ أن قدرة الإنسان على الإبصار محددة بدرجة ومسافة معينتين لا يتجاوزهما أبداً ، حيث ينتج عن هذه المحدودية عدم اكتشافنا لكثير من الأشياء حولنا أو رؤيتنا لها إلا بطريقة الميكروسكوبات العادية أو الإلكترونية .

ــ أن ما نراه عامة هو تمثيل تقريبي أو نسبي للأصل وليس بالضرورة الأصل نفسه .

ولو استخدمنا ميكروسكوباً مثلاً لمشاهدة المصطلحات والرموز والخطوط التي تكون معاً الخارطة المعنية ، لرأينا أن كلاً منها يشغل حيزاً محدداً على سطح الورقة أو خامة القماش ــ أي أنها تمتلك طولاً وعرضاً وارتفاعاً ، وأنها جميعاً تتغير أيضاً مع الزمن أو الوقت . بمعنى أن الخارطة التي نشاهدها الآن ستختلف عن ذاتها قليلاً أو كثيراً تحت الظروف العادية بعد فترة زمنية محددة ، بالرغم من عدم إدراكنا أو ملاحظتنا المباشرة لهذا التغير أو الإختلاف . وأن أوضح دليل على وجود عامل الزمن كبعد رابع للأشياء وأثره في تغيير كينونتها هو كيفية إدراكنا للنجوم والكواكب السماوية والتي تتم بتعرفنا على وجودها من خلال انعكاساتها الضوئية التي ترسلها عبر الفضاء .

وفي بعض الأحيان نجد أن النجم أو الكوكب قد اختفى فجأة من الخارطة الفلكية ولم نعد نراه من خلال انعكاساته الضوئية . وهذا يعني بأن النجم أو الكوكب قد دمر نتيجة عامل طبيعي أو مقصودفحرمنا بالتالي من الواسطة.

ب ـ إن الجمع بين الخرائط والمشاهدة الواقعية ضروري لتكوين مفاهيم اجتماعية صحيحة

إن الوسائل الإجتماعية عموماً مهما بلغ صدقها ودقة تمثيلها للواقع لا تعدو كما أشرنا كونها وسائل تعبيرية قامت بتصغير أو تكبير أوتجسيم المظهر التوبوغرافي والجيولوجي والمناخي والإجتماعي برموز لفظية وشكلية . وكلما يحدث هذا الأمر ـ تمثيل الواقع بالرموز ـ كان تحريفاً أو تشويهاً لهذا الواقع وما يتميز به من خصائص كالشكل والحجم والإتجاه والبعد، وقد يحدث بدرجة كبيرة أو صغيرة ، وذلك حسب مقدار التصغير أو التكبير ودقتهما .

وحتى يستطيع المعلم التغلب مبدئياً على هذه المشكلة وتكوين مفاهيم إجتماعية واقعية وصحيحةلدى التلاميذيجب عليه تدريس الحقائق الإجتماعية على اختلاف أنواعها من خلال الجمع بين الخرائط والمشاهدات الواقعية .

سادساً : دعم العلاقات الانسانية الطيبة في العمل التربوي

يؤكد ابن خلدون في فصول متفرقة في مقدمته علىضرورةدعم العلاقات الإنسانية الطيبة في مجال العمل التربوي ارتكاز فيما يقول على أن المعلم والتعليم من الأعمال الإجتماعية الخاصة بالبشر ، لذلك كان وجودهما في الحياة الحضرية أكثر من وجودهما في الحياة البدوية لأن كلاً منهما تشتد إليه الحاجة كلما استبحر العمران وعظم ، ومما يفيد في الإحاطة بالعلم أن

يكون ذلك عن طريق التقليد والمحاكاة وتوثيق الصلة بمجالس العلماء دون الإقتصار على قصر التعليم في حلقة الدرس .

وهذا الإتجاه الذي يدعو إليه إبن خلدون يستهدف دعم العلاقات الإنسانية الطيبة بين القوى البشرية المؤثرة في العمل التربوي لما لها من عائد تربوي مثمر .

وهذا الإتجاه التربوي يتسق مع ما تؤكده التربية العصرية،فالعلاقات الإنسانية نمط من السلوك يقوم على تقدير كل فرد حسب ما تسمح به قدراته وإمكانياته واستعداداته ومواهبه،وهذا ما أكده كثير من المهتمين بالعلاقات الإنسانية في مختلف مجالات الحياة،ولقد أكد ذلك أحد تقارير هيئة الأمم المتحدة حيث جاء فيه (١٨) :

« إن النظرية العلمية المهتمة بجعل العمل إنسانياً ، إنما تنصب بشكل متزايد على العامل الرئيسي في الإنتاج ألا وهو الإنسان نفسه ، وإن جعل العمل إنسانياً ومعقولاً هي اصطلاحات تستعمل لوصف هذه الطريقة الجديدة في التعامل مع المسائل المتعلقة بالإنسان وعمله » .

كما يحدد ديفز Davis مفهوم العلاقات الإنسانية بقوله (١٩) : «تقوم العلاقات الإنسانية على التفاعلات بين الناس حيث يتجمعون في تشكيلات لتحقيق أهداف محددة وتكون العلاقات الإنسانية هي فن وعلم تطبيقي مهتم بجعل الاشياء تعمل » .

وهي أيضاً تكامل الناس في موقف عمل يدفعهم إلى العمل سوياً بشكل منتج ومتعاون فيه رضا اقتصادي ونفسي واجتماعي .

ويعرف هارل Harreil العلاقات الإنسانية بأنها هندسة بشرية Human Engineering (٢٠) ويعتبرها هير Haire جزءاً من دائرة الإهتمامات بشؤون الأفراد والجماعات (٢١) .

ويمثل مصطفى سويف العلاقات الإنسانية في موقف ما بالصيغة الآتية[٢٢]
السلوك = دالة (الشخص × البنية) .

ولكي نفهم السلوك يلزمنا معرفة القوى المتفاعلة حول الجماعة . ويقول عنها دوبن Dubin [٢٣] :

« إن العلاقات الإنسانية هي لب العمل الإداري وهي غالباً دون غيرها المجال الرئيسي من وظائف المدير المنفذ » .

ويقول تردجولد Tredgold أن رفع الكفاية البشرية والإنتاجية إنما يعتمد بالدرجة الأولى على مدى تقدم العلاقات الإنسانية [٢٤] .

والواقع أن للعلاقات الإنسانية جانبين أحدهما رسمي Formal يتمثل في الثواب والعقاب طبقاً للوائح والقوانين والقرارات المنظمة للأفراد والجماعات وثانيهما غير رسمي informal يتمثل في العادات والتقاليد السائدة في جماعة ما .

هذا وتركز العلاقات الانسانية على عدة أسس رئيسية منها :

- إقامة التضامن الجماعي بتوحيد الجهود والشعور بالمسؤولية ووضوح الهدف .
- معاملين الموظفين كأفراد .
- خلق جو ودي في العمل .
- جعل القوى العاملة في المؤسسة التعليمية على دراية بما يحدث .
- إشراك القوى العاملة في المؤسسة التعليمية في صنع القرار .
- الإتفاق على معايير عليا للعمل يتفق الجميع على بلوغها .
- مساعدة العاملين على تنمية مواهبهم .
- تقدير الأعمال الخلاقة ومكافأة أصحابها .

- قدوة الإدارة .
- إشعار العاملين بأهميتهم ودورهم في التنمية .
- التنبيه إلى العمل الرديء وتقويمه باستمرار .
- تقدير الكرامة الإنسانية وعدم امتهانها .

على أن التطبيق الفعلي للعلاقات الإنسانية ، إنما يستلزم من المديرين أن يضعوا في اعتبارهم عدة متطلبات أساسية منها :

(أ) فهم الذات الانسانية :

ويتضمن فهم دوافع الأفراد وميولهم واتجاهاتهم ونواحي القوة والضعف في سلوكهم فيما يتعلق بتفاعلهم مع الآخرين .

(ب) تكوين فلسفة خاصة تجاه العاملين كبشر :

ويتضمن ذلك اعتناق مجموعة من القيم والمعايير الأخلاقية التي تؤكد إنسانية الإنسان وكرامته وآدميته .

(ج) تحديد موقف خاص في العلاقات الانسانية

ويتضمن ذلك تقييم للمشكلات الإنسانية في مجالات العمل والمشاركة في حلها .

(د) المواءمة بين الاحتياجات الانسانية ومتطلبات العمل التربوي

وذلك في اتساق وتوازي وتوازن بينهما دون غلبة أحدهما على الآخر أو تبعية أحدهما للآخر .

(هـ) تحقيق التطابق بين النظرية والسلوك في العلاقات الإنسانية :

ويتضمن ذلك ربط الفكر بالعمل والنظر بالتطبيق والإدراك العقلي بالإدراك الحسي تجنباً لأية هوة تباعد بينهما وهذه هي مسؤولية المديرين المنفذين . وفي ضوء ذلك يمكن عرض بعض النظريات العلمية التي فسرت ظاهرة العلاقات الإنسانية وذلك على النحو التالي :

أولاً : نظرية تايلور :

وتتلخص في وجوب التعرف على خير وسيلة لتنفيذ العمل بأسرع ما يمكن وذلك باكتشاف الطريقة والإدارة الأكثر إنتاجاً ويستلزم ذلك ملاحظة حركات العاملين وتحليلها إلى أبسط عناصرها وقياسها واستبعاد غير النافع منها وتيسير وضع الإمكانيات بما يوفر الحركة والتدريب .

ثانياً : نظرية جلبرت :

وهذه النظرية تنادي بضرورة تحليل الحركات والمهارات التي يتضمنها العمل مع دراسة فسيولوجياتها لاستبعاد المجهودات الزائدة على أن يمتد هذا التحليل إلى المجال الحيوي الذي يعمل فيه الأفراد كما يتضمن ترتيب مكان العمل ووضع الأدوات والأجهزة المستخدمة .

ثالثاً : نظرية فويل :

يعتبر فويل أن الإدارة والتنظيم هما المسؤولان عن الإنتاج مع التركيز على العنصر الإنساني وما يحتويه من عمليات اتصال وتعلم وتكيف (٢٥) .

رابعاً : نظرية منستربرج :

وتطالب هذه النظرية بفحص قدرات وميول الأفراد وتوجيهها بما

يتلاءم مع التغيرات التكنولوجية الحاصلة في العالم حولنا وبرصد سبيسر عدة مشكلات إنسانية نتيجة لهذه المتغيرات منها [٢٣] .

- مشاكل التخلف الثقافي .
- مشاكل البناء الإجتماعي .
- مشاكل دور القادة والموجهين .
- مشاكل انحراف الثقافة .
- مشاكل المشاركة .
- مشاكل قدم التنظيم .

خامساً : نظرية أنسلان :

وتطالب بجعل العمل ملائماً لفسيولوجيا الإنسان لأن زيادة الجهد تتعب وتقلل الإنتاج فكثرة الإستثارة تنهك الإستجابة ولذا لا بد من توفير وقت للراحة والفراغ والترفيه حتى تكون ظروف العمل أكثر إنسانية .

سادساً : نظرية مايو :

وفيها توصل إلى أن أهم عنصر في الأعمال الفنية والإدارية هو الإنسان، وأنه ليس مجرد آلة بسيطة ، وإنما هو شخصية معقدة تتفاعل في موقف جماعي ، مما يجعل من الصعب فهمه وأن تآذره في العمل لا ينبغي أن يترك للصدفة وإنما يجب أن يتحقق في إطار تخطيط علمي سليم .

وعلى ضوء هذه النظريات يمكن تشخيص ظاهرة العلاقات الإنسانية في إطار بعدين رئيسيين هما [٢٧] :

(١) البعد الإجتماعي :

وهو يعني تباعد المسافة الإجتماعية Social distance وتكون

نتيجة لعدة عوامل من بينها صرامة التمييز بين مستويات العاملين في المؤسسات والنقص في فهم الدوافع والأهداف المتبادلة من جماعة إلى أخرى ، عدم كفاية طرق الإتصال بين مختلف المستويات ، وسياسة الإستبداد من جانب الإدارة ، وحجم المؤسسة وما يترتب على اتساع المسافة الإجتماعية بين القوة العاملة في القاعدة والإدارة في القمة ، وعدم الإحساس بالإنتماء وهو شعور يحس فيه الفرد أنه غير مرغوب فيه ويؤثر ذلك في اتجاهاته وأنماط سلوكه العام .

(٢) البعد النفسي :

وهو يعني مدى قابلية الجماعة للفرد في المؤسسة وما يترتب على ذلك من تغيير في اتجاهاته وسلوكه ، كما يتضمن مدى ضغط الجماعة على الفرد ونوعية هذا الضغط ومداه وشدته ، كما يشمل أيضاً الجو الإجتماعي السائد من حيث ديمقراطيته أو استبداديته أو فوضويته وانعكاسات ذلك على السلوك العام للأفراد .

وفي هذه الحدود يتضح لنا أثر العلاقات الإنسانية في تنمية العمل التربوي أو إعاقته وفي رفع الروح المعنوية للعاملين بالمؤسسات التعليمية أو إحباطها .

مراجع الفصل السادس حسب ترتيب ورودها

١ – ساطع الحصري – دراسات عن مقدمة ابن خلدون ص ص ٤٩ – ٥٠ .

٢ – إبن خلدون – التعريف ص ٥ .

٣ – المصدر السابق – ص ١٤ .

4 — Muhsin m; - Ibn Khafduns Philosophy of History (London : George Allen & Unwin); 1957; PP 36 - 37 .

٥ – إبن رجب الحنبلي – غربة الإسلام – تحقيق أحمد الشرباصي – القاهرة ١٩٥٤ المقدمة .

6 — Gorge Sarton - Introduction to the History of Science (Blatimore); 1948; Vol 3 P.P. 1771 .

٧ – د . طه حسين – فلسفة إبن خلدون الإجتماعية – ترجمة عبدالله عثمان القاهرة ١٩٢٥ ص ٤١ .

٨ – مقدمة إبن خلدون – طبعة لجنة البيان العربي – ص ص ١٠٣٥ – ١٠٣٦ .

٩ – المصدر السابق ص ١٠٣٧ .

١٠ – « » ص ٥٠٤ .

١١ – مقدمة إبن خلدون – طبعة المكتبة التجارية ص ٥٤٢ .

١٢ – مقدمة إبن خلدون – طبعة لجنة البيان العربي ص ٤١٩ .

١٣ – المصدر السابق – ص ٥٠٤ .

١٤ – مقدمة إبن خلدون – المكتبة التجارية ص ٥٨٨ .

15 — Education and Computer (Document of Inter National Commission on the Development of Education Innovation Serils, No 8, Paris, Unesco, 1971); PP. 1 - 5 .

١٦ – مقدمة إبن خلدون – طبعة لجنة البيان العربي ص ٤١٢ .

١٧ – المقدمة « فصل في أن كثرة التأليف في العلوم عائقه عن التحصيل »

18 — United Nations - Report on the World Social Situation, 1963; N. Y. P. 91 .

19 — Davis, K; - Human Relations at Work - Mc Graw Hill Com ; 1962; PP. 4 - 5 .

20 — Harrell, W; - Industrial Psychology - Halt Rinehart, & Winston, 1928; N, Y. P 166 .

21 — Haire, M; - Psychology in Management, Mc Grau Hill, 1926; N. Y. P. 7 .

٢٢ – د . مصطفى سويف – مطالعات في علم النفس – الانجلو المصرية –القاهرة ١٩٦٢ ص ١٤٦ .

23 — Duhin, R; — Human Relations in Adminstration, Prentice Hall; N. J., 1927; P. 7

24 — Tredgold, R; F; - Human Relations in Modern Industry - Gerald Duck, W; - London : 1963; P. 77 .

25 — Dewey, R; & Humbes, W; - The Development of Human Behaviour, Macmillan, U. S. A. 1924, P. 120 .

26 — Spicer, E; H; - Human Problems in Technilogical Change, 1972; N. Y. P. 281 .

27 — Bellows, R; - Psychology of Personnel In Business & Industry - Prentice Hall, 1927; N. J; PP. 29 - 31 .

خاتمـــة

في ضوء هذه المحاولة التربوية التي سعت إلى تحليـــل أصول الفكر التربوي الإسلامي وسبر غور مفاهيمه وصيغه ومحدداته وأساليبه وأهدافه من خلال مرئيات المؤلف من ناحية ومرئيات بعض المربين المسلمين من ناحية أخرى ، ووصولاً إلى تحقيق المؤامة،والإنسجام والتوازن والإتساق بين هذا الفكر الأصيل والواقع التعليمي مصداقاً لقوله تعالى « كبر مقتاً عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون » . وقول الرسول الأمين :

« لا يكون المرء عالماً حتى يكون بعلمه عاملاً » ، فإن المؤلف يتقدم بالتوصيات والمقترحات التالية : —

أولاً : تنقية الثقافة العربية من الشوائب :

ومن أمثلة هذه الشوائب التناقضات القائمة بين الفكر والواقع وشيوع اللفظية في كثير من جوانب واقعنا الإجتماعي وانتشار الخرافات الثقافية والسلبية في مواجهة مشكلات الأمية وتعليم الكبار ، وهذه كلها تحديات تعوق مسار مجتمعنا العربي نحو النمو والتطور ، وهنا تتضح المسؤوليات الملقاة على عاتق التربية الإسلامية بمفهومها الشمولي الموسع في مواجهة هذه التحديات والإنفصاليات والثنائيات وسبيلها في ذلك ما يأتي :

١ ــ العمل على تحقيق وحدة الثقافة العربية وتماسكها في هدى الشريعة

الإسلامية وأصولها والسعي نحو إعادة وتحليل المستخلصات والمعطيات الثقافية العربية وترشيدها بهدف الإطمئنان على أن محتوياتها منبثقة من تراثنا الإسلامي الأصيل .

٢ ـ العمل على توصيل الخدمات الثقافية بمختلف فروعها إلى المواطن العربي ومواصلة تعليم المجتمع كل المجتمع في إطار علمي مخطط ومدروس ؛

٣ ـ العمل على تنسيق عناصر الثقافة العربية وإيجاد صيغة للتفاعلات السوية بين هذه العناصر لدى المواطن العربي ، وهذا التنسيق يتضمن عمليات اختيار وانتقاء ، كما يتضمن حلولاً لمشكلات تواجه عناصر هذه الثقافة في تغيرها وتطورها ونموها .

٤ ـ العمل على تدعيم كل الوشائج القريبة بين أجهزة التثقيف وأوعية الارشاد والتوجيه على نحو متكامل مترابط حتى يصبح التخطيط الثقافي أداة للتوازن الاجتماعي الدينامي .

ثانياً : موجهة سلبيات التعليم الحالية :

ومن أمثلة هذه السلبيات القائمة في بعض أجزاء من الوطن العربي . الثنائية المصطنعة بين التعليم العام والتعليم الفني ، وغياب مبدأ تحقيق الفرص الكاملة بينهما ، وغلبة التعليم العام على التعليم الفني ، وتخلف المناهج والمقررات الدراسية عن روح العصر ومتطلباته ، وغياب العدالة في توزيع ميزانية التعليم على مراحله المختلفة وعدم تقديم الخدمات التوجيهية اللازمة لبناء شخصيته عربية متكاملة تتمتع بصحة نفسية واجتماعية طيبة وعدم وجود استراتيجية تربوية واضحة المعالم متكاملة الأهداف حتى الآن .

ومن ثم فلا مناص من مواجهة هذه السلبيات والمعوقات في إطار علمي مدروس تشارك فيه كل المنظمات العربية الرسمية لتعديل مسار

التعليم، ولتحقيق أهدافه في التنمية وتطوير المجتمع العربي لبلوغ مقاصده ومراميه .

ثالثاً : دعم أساليب التخطيط التربوي :

فلا زالت أساليب التخطيط في بعض أجزاء الوطن العربي قاصرة على تحقيق التوازن داخل التربية بين مراحل التعليم وفروعه ، وبين الخدمات التعليمية بين مناطق القطر الواحد ، بين الذكور والاناث ، بين الصغار والكبار ، بين التعليم الرسمي والتعليم مدى الحياة ، بين الجانب الكمي والجانب الكيفي ، بين الحاجات والامكانيات ، بين تكوين المواطن العربي لذاته وتكوينه من أجل مطالب المجتمع العربي ، ومن هنا فلا مناص من اعادة النظر في أساليب التخطيط التربوي الحالية وذلك في ضوء عـــدة اعتبارات رئيسية منها :

١ ــ النظر إلى التخطيط التربوي على أنه جزء لا يتجزأ من التخطيط القومي الشامل .

٢ ــ اعتبار التربية توظيفاً مثمراً لرؤس الأموال .

٣ ــ ضرورة مجاراة أساليب التخطيط للتقدم السريع في ميدان العلـــم والصناعة .

٤ ــ أن تضمن هذه الأساليب تحقيق التكامل بين مشكلات التربية والحلول التي ينبغي أن تقدم لها .

رابعاً : تحقيق النمو المهني للمعلم :

المعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية ، تلك العملية التي لا تصلح ولا يستقيم أمرها ولا تؤتى ثمارها إلا إذا كانت القوى البشرية العاملة في ميادينها ذات كفاءة عالية مؤمنة برسالتها التربوية السامية .

لذلك لا بد أن يتوافر في المعلم كل العناصر والمقومات التي تمكنه من الاضطلاع بهذه الرسالة الشريفة من أمانة وعلم ومعرفة وخبرة وثقافة وتدريب ورغبة واعية في النمو الذاتي. ومن هنا يجب على المسئولين والمهتمين بشئون التربية والتعليم في مجتمعنا تحقيق النمو المهني المتكامل للمعلم.

من أجل هذا فإن المؤلف يتقدم بالمقترحات التالية لتحقيق الرعاية التربوية للتلاميذ لتحقيق النمو المتكامل في مجالاته المتعددة وذلك في الحدود التالية :

١ ــ يجب تحديد كثافة التلاميذ في الفصل ، حتى يستطيع المعلم مواصلة الاتصال بتلاميذه والتعرف على شخصياتهم والسعي إلى إنمائها ولذلك يجب على المخططين التربويين تحديد النسب المئوية من التلاميذ التي تقبل في كل مرحلة تعليمية وعدد الفصول اللازمة لهم ، وعدد المدارس التي تنشأ أو يتوسع في مبانيها وتوزيعها جغرافياً بحسب كثافة السكان ودرجة الاقبال على التعليم.

٢ ــ يجب عمل دراسات تربوية تتضمن عوامل صحة التلميذ ونموه ، الشروط الصحية للمباني المدرسية ، المشكلات النفسية والاجتماعية والتربوية الشائعة في كل مرحلة وأساليب مواجهتها والحد منها.

٣ ــ أنشأ وحدات للتوجيه التربوي والارشاد النفسي لتقديم الخدمات التوجيهية اللازمة للتلميذ سواء أكانت وقائية أو علاجية أو إنشائية.

٤ ــ يجب عمل دراسات تربوية عن ظواهر غياب التلميذ وانقطاعه وتسربه وتحليل أسباب ذلك ووسائل علاجه.

٥ ــ يجب توثيق الصلة بين البيت والمدرسة في صورة دعم مجالس الآباء في الاطار العلمي المخطط والمدروس.

٦ ـ يجب تقديم الخدمات الفردية والجماعية والمجتمعية للتلميذ عن طريق اكتشاف قدراته وتنميتها إلى أقصى حد ممكن وانتمائه للأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية بالمدرسة وتدريبه على ممارسة الولاء للجماعة والانتماء إليها وذلك في ضوء المسئوليات الملقاة على عاتقه في إعداد نشء يؤمن بقيمه الروحية ويعتز بمواطنته العربية وأهداف مجتمعه العليا ...

خامساً : ترقية المناهج لمواكبة روح العصر :

برغم إجماع جمهرة المربين على أن المناهج في كل مجتمع تكون انعكاساً لتغيير الناس ومشاعرهم وأعمالهم . وبرغم أن الأهداف القومية للشعب العربي لا زالت معقودة على التعليم ، برغم ذلك فلا زالت المناهج في بعض أقطار الوطن العربي متخلفة عن روح العصر ومتطلباته ولذلك فإن المؤلف يتقدم بالمقترحات التالية التي تستهدف ترقية المناهج الدراسية لمستوى روح العصر وخصائصه وهي :

١ ـ يجب ان ينبثق المنهج من الفلسفة الاسلامية للمجتمع العربي من ناحية ، وأن يتضمن المتغيرات التكنولوجية والثقافية والعلمية من حولنا من ناحية أخرى .

٢ ـ يجب ان يسعى المنهج إلى إكساب التلميذ المهارات المنوعة التي تساعده على التكيف مع من حوله وما حوله .

٣ ـ يجب ان يكون تخطيط المناهج في خطوط عريضة واسعة تسمح بقدر كاف من المرونة والنمو بحيث يمكن تعديلها وتطويرها وفقاً للاتجاهات التربوية المعاصرة وما يطرأ عليها من تحديث وتقصير .

٤ ـ يجب تجريب كل منهج جديد من المدارس وتتبع نتائجه وتقويمه حتى إذا ثبتت صلاحيته وفاعليته أمكن تعميمه .

٥ ـ يجب ان يتم وضع مناهج جديدة أو تعديلها أو تطويرها في ضوء دراسات تربوية عصرية من ناحية، وفي إطار تقارير ميدانية ومتابعة واقعية من ناحية أخرى .

٦ ـ يجب ان يرتكز المنهج على مقومات ثقافية ونفعية وتدريبية تستهدف الأولى تزويد التلميذ بالخبرات الثقافية المعاصرة وتستهدف الثانيـــة توظيف هذه الخبرات في النهوض بالمجتمع الذي يعيش فيه، وتستهدف الثالثة تدريب التلميذ على الأساليب العلمية في مواجهة المشكلات والمعوقات والتحديات التي قد يتعرض لها في حياته الخاصة والعامة .

سادساً : تطوير طرق التدريس الحالية :

المواد الدراسية الآن لا تعطي على صورة دراسات نظرية يعدها المعلم لكي يلقيها على التلاميذ في عدة دروس ، بل أصبحت هناك شروط أساسية للتدريس يجب ان يعد المعلم نفسه لها، وأن يعمل على تحقيقها في كل درس حتى يشارك في تطوير المجتمع وتغييره نحو الأفضل ويمكن إجمال هذه الشروط على النحو التالي :

١ ـ أن تتفق طريقة التدريس وقدرات التلاميذ وخصائص نموهم العقلي والاجتماعي والنفسي والجسمي .

٢ ـ أن التدريس لم يعد عملية تلقين بل هو مناقشة وتفكير وتعليل واستنتاج لمشاكل ومسائل وموضوعات، ومن ثم تكون موضوعات المنهج شركة بين المعلم والتلميذ .

٣ ـ أن طريقة التدريس يجب ان تتضمن الظواهر وأسبابها ونتائجها، وأن تدعم بالأمثلة والنماذج من البيئة المحلية وغيرها من البيئات .

٤ – يجب ان يصحب طريقة التدريس الممارسة والتطبيق ، فلا يقتصر على مجرد سرد الحقائق وبذلك تضمن فاعلية التلاميذ في الربط بين الفكر والتجربة وبين الادراك العقلي والادراك الحسي وبين النظر والتطبيق .

٥ – يجب ان تشجع طريقة التدريس بالاطلاع والمقارنة والاستفادة من المعرفة والخبرات بشتى الوسائل .

٦ – يجب ان نعني الطريقة بترجمة المناهج إلى سلوك وعادات وتقاليد وشعارات تتصل بحياة التلميذ وشخصيته وتعبر عن القيم السائدة في مجتمعه العربي .

٧ – يجب ان تتسم طرق التدريس بالمرونة والابتكار بحيث تمكن المعلم من التحرر والانطلاق والابتكار .

٨ – يجب ان تسمح طريقة التدريس للتلميذ بالعمل الفردي والعمل الجمعي حتى يعتاد بذل الجهد في صالح الجماعة ويشعر بالانتماء لها والوفاء لقيمها ومثلها العليا .

٩ – يجب ان تسمح طريقة التدريس بنمو شخصية التلميذ في جوانبها المتعددة وسبيل ذلك إيجابيته وفاعليته وإثابته .

سابعاً : تحقيق الرعاية التربوية للتلميذ :

التلميذ هو المحور الأول والهدف الأخير من كل عمليات التربية والتعليم ، فمن أجله تنشأ المدرسة وتجهز بكافة الامكانيات المادية والبشرية ، وهذه الامكانيات لا بد أن يكون لها عائد ، كما لا بد ان تترجم إلى الاعداد السليم لكل ناشىء في المجتمع ،وذلك لتهيئة الحياة المنتجة المثمرة في مجتمع عربي متطور وطموح وله تقاليده وقيمه وأهدافه ، مجتمع يكد أعضاؤه ، يكافحون ويعملون من أجل عزته ورفعة شأنه بين المجتمعات المتحضرة

وخاصة بعد أن تقلد أموره وأصبح قادراً على تقرير مصيره نحو التغيير المستهدف لترقية المواطن العربي والوطن . والشعور بالمسئولية والقـدرة على المشاركة في العمل الجمعي وما يتضمنه من تعاون وترابط وتكامل وتوثيق صلته بغيره من المؤسسات الأخرى المحيطة بالمجتمع المدرسي عن طريق تبادل الزيارات والخبرات في مجالاتها المتعددة الأوجه .

- العمل على اكتشاف المتفوقين من التلاميذ ودعم هذا التفوق وتنميته ومتابعته باعتبار أن المتفوقين والموهوبين ثروة بشرية يجب مواصلة رعايتها ، وفي الوقت ذاته يجب تحليل أسباب تخلف بعض التلاميذ ورسم الخطط التربوية لمواجهة هذا التخلف والحد منه .

ثامناً : ضرورة مواجهة التمركز حول السمات الحضارية والعشائرية :

وتقصد بذلك أن كثيراً من القطاعات التي اعتراها تغير تربوي ، ظلت محتفظة بقيمها القديمة ، وظلت هذه القيم تشكل عائقاً أمام عمليات التغير الثقافي الشامل مما أدى إلى ازدواجية الثقافة وتشتتها وانقسامها إلى ثقافة حضرية وثقافة ريفية ، ولعل هذا ما دفع كثيراً من المفكرين المسلمين إلى الحد من هذه الانفصالية في الثقافة العربية ، من أمثال الشيخ محمد عبده ، إذ دعى إلى تحقيق التكامل الثقافي وتذويب الفوارق الثقافية بين الريف والحضر ولاسيما أن نسبة سكان الريف في المجتمع العربي وبحسب احصاءات عام ١٩٧١ تقدر بنسبة ٦٠ ٪ من المجموع الكلي للسكان .

تاسعاً : ضرورة مواجهة التفاوت في طرز التنشئة الإجتماعية :

فلبس من شك في أن هناك تفاوتاً واضحاً في أساليب التنشئة الثقافية بين الريف والحضر مما أدى إلى تباعد بين موقف المواطن الريفي والمواطن الحضري في تقبل الجديد والأخذ بأسلوب التجديد والابتكار ومظاهر المدنية

المعاصرة ، كما أن هذا التفاوت في أساليب التنشئة استغرق تربية الذكر والأنثى في المجتمع العربي ، فقد كتب ادوارد وليم لين يصف تنشئة الأطفال المصريين مثلاً من ذكور وإناث قائلاً : (يتمتع الأطفال المصريون عامة بقدر وافر من الحب والتدليل من أبويهم ، ولكن حظ الذكر أفضل بكثير من حظ الأنثى في الحقوق والواجبات) .

ويقول عيروط في دراسة له عن التنشئة الثقافية في مصر « حينما يتلقى الوالد نبأ ولادة ابن له ، يكون ذلك من أيام سعادته في حين لا يشعر بهذه السعادة بنفس القوة والمقدار حينما يتلقى نبأ ولادة ابنة له » .

وفي دراسة لحامد مصطفى عمار للدكتوراه بجامعة لندن في قرية مصرية في جنوب مصر ، يصور أهم خصائص التنشئة الثقافية للذكر والأنثى في بحثه بعنوان « النشأة في قرية مصرية ، سلوا ، مركز أسوان) يقول : إن معيار التنشئة الثقافية السليمة للذكر والأنثى في هذه القرية هو الأدب والحياء ، والأدب هنا قيمة ذات جزاء ديني حيث أن الابن المؤدب هو الابن الصالح ، والأب الذي يهمل تنشئة أولاده وبناته على الأدب يعاقبه الله بالمرض والهلاك لحرثه وماشيته .

ويمكن ان نتبين قيمة الأدب والحياء في تنشئة القرويين لأبنائهم ذكوراً وإناثاً من تتبعنا لصلوات الأبوين وتضرعهما إلى الله ألا يصبح أبناؤهما غير مطيعين حتى لا يجلبوا عليهم العار .

وتقرر حكمت أبو زيد أن لنوع الطفل أهمية في تقدير مركزه في الأسرة ، فالطفل الذكر يفضل الأنثى في مجتمع أساسه الاعتماد على القوى الجسمية وعلى العمل الشاق في الحياة ، وعلى الرغم من أن المرأة الريفية تشارك زوجها في أعماله ، فإن للطفل الذكر منزلة مرموقة ، وذلك بسبب تفوق الرجل على المرأة من الناحية الجسمية ، ولما كان الطفل الذكر يحمل

اسم الأسرة فإنه يعد عاملاً أساسياً في امتداد اسمها جيلاً بعد جيل ، كما يعترف المجتمع الريفي بتفوق الفتاة على الفتى في العطف على والديها ، فهي أكثر منه حناناً وتقديراً، كما أنها أقل عبئاً من الولد في حالة الزواج ، إذ جرت العادة أن يمهر العريس العروسة التي تقتصر على الضروريات في هذه المناسبة بعكس المجتمع الحضري .

وترى فوزية دياب في دراسة لها بعنوان : (القيم والعادات الاجتماعية) أن الدوافع الرئيسية وراء اختلاف تنشئة الفتاة عن الفتى تكمن كلها في قيمة العرض ، فهي عملية أساسية في حفظ كيان البناء الاجتماعي للاسرة ، ولذلك كانت المحافظة على عفاف الفتاة وشرفها من أهم المشاغل الرئيسية التي تشغل بال الوالدين ، بينما تربية الفتى لا تتعرض لمثل هذه المشاكل فالمثل عندهم هو (الولد ملحى وارمى) .

لكل هذه الاعتبارات وغيرها يتوق الريفيون إلى خلف الأولاد ، ولقد جرت العادة عندما تتم عملية الوضع ويتضح أن المولود صبي أن تسارع القابلة لتزف الخبر إلى والد الطفل ولتبشره بنعمة الله الكبرى فيمنحها مكافأة مالية زيادة على أجرها تعرف « بالبشارة » .

ومن مظاهر الفرح بمقدم الطفل الذكر إكرام الأم لأجل خاطر غلامها ، كما أنها تميز عن غيرها من النساء اللاتي تلدن أطفالاً أناثاً كما يخصها أهل زوجها بأشهى الأطعمة وأفضل الملابس ، لأنهم يعتقدون أن كل ذلك سينعكس أثره على الطفل .

ولعل هذا ما أكدته دراسات كل من عماد الدين اسماعيل ونجيب اسكندر ورشدي فام منصور في ريف وحضر مصر عن الاتجاهات الوالديه نحو مستقبل الأبناء وتأكيدهم اختلاف وتنوع وتفاوت طرز التنشئة الاجتماعية للذكور والاناث .

عاشراً : ضرورة الحد من تواجد جزر تنولوجية مغلقة :

وهي جماعات تمثل اتجاهات حضارية وثقافية وعنصرية ظلت منعزلة عن غيرها من قطاعات المجتمع العربي فترة طويلة من الزمان وتتحكم مأثوراتها الثقافية وأنماطها الميثولوجية في عزلتها الحضارية، وهذه الجماعات ارتبطت بممارسات طقوسية واتجاهات عقائدية وبدع ثقافية عزلتها عن الثقافة العلمانية على نحو ماهو معروف عن اليزيدية والشيلك والصائبة والدروز وغيرهم .

إحدى عشر : ضرورة تحقيق التوازن بين عدم تناسب الخدمات الثقافية مع معدل الكثافة السكانية .

فقد بلغ النمو السكاني في المجتمع العربي في الستينات من هذا القرن ٣٪ ،وينتظر أن يتجاوزه في السبعينات بحيث يقفز مجموع سكان البلاد العربية من ١٢٤ مليون نسمة عام ١٩٧٠ إلى ١٧٢مليون نسمة عام١٩٨٠.

ولقد ترتب على هذا النمو المتواصل للسكان ، مشكلات تربوية متعددة وخاصة في مجال الزامية التعليم الابتدائي ومحو الأمية وتعليم الكبار إلى جانب افتقار المجتمع العربي إلى فلسفة تربوية إسلامية واضحة المعالم متكاملة الأهداف في هداها يمكن رسم السياسات التعليمية المتقاربة ووضع الاستراتيجيات التربوية المنشقة .

ولقد جاء في دراسة للأمم المتحدة عن الدول النامية ومنها الدول العربية ما يأتي :

(إن الزيادة الهائلة في عدد السكان أدى إلى المستوى الضعيف للمعارف والمهارات التي تشتد الحاجة اليها في العمليات التنموية التي تمثلت في محو الأمية ورفع مستويات التعليم والانفاق على التعليم) .

اثني عشر : ضرورة مواجهة مشكلات التخلف الثقافي :

فرغم أن المجتمع العربي يملك موارد اقتصادية وإمكانات مادية وتراثاً حضارياً عريقاً ، فإن جمهرة أبنائه لازالوا قاصرين بمستوياتهم الثقافيــة الحاضرة على الوفاء باستثمار هذه الموارد لترقية المجتمع العربي والنهوض بــه .

ولعل مرد ذلك إلى أن غالبية الكبار في مجتمعنا لا زالوا أميين ،وفي نفس الوقت فإن قرابة نصف أطفال المجتمع العربي غير مستوعبين في التعلم الابتدائي ، بل حتى المثقفين من أبناء المجتمع لا زالت تعوزهــم الايجابية والمبادرات الفردية والعمل المنتج والتجديد والابتكار والابداع في مواجهة مشكلات التخلف الثقافي ، وهنا تثور العديد من الأسئلة مثل :

- كيف نوفر للنشء تعليماً يكون قادراً على مواجهة التخلف .
- ما هي التغيرات البنائية التي يجب أن تطرأ على تعليمنا الحالي .
- ما هي التغيرات التي يجب أن تطرأ على تعليمنا لنجعله أكثر فاعلية وتأثيراً في الحد من سلبيات المواطن العربي ودعم إيجابياته .
- ما هي التغيرات التي يجب ان تطرأ على التعليم في الريف ليكون أكثر فاعلية وتأثيراً في النهوض بالريف وتذويبه في الحضر .
- كيف يصبح التعليم قوة إيجابيــة في حسم التناقضات والتواترات والانفصاليات القائمة في الثقافة العربية .

ثلاثة عشر : ضرورة مواجهة التجزئة في البنية العربية :

فمن المعروف أن الاستعمار منذ الماضي البعيد قد شارك في تجزئة المجتمع العربي ، وفي نفس الوقت تآمر الاستعمار مع الصهيونية واستغل

عوامل التجزئة في المجتمع العربي ليجعل فلسطين أرضاً تقوم عليها دولة إسرائيل لتصبح عقبة في طريق الوحدة وتشكل خطراً على كيان المجتمع العربي كله .

ومع التسليم بالدور الذي قام به التعليم من أجل دعم اللغة القومية والمحافظة على التراث العربي الاسلامي والتمسك بالقيم الدينية الرفيعة فإنه مطالب في هذه المرحلة الدقيقة من حياة المجتمع العربي أن يتبنى استراتيجية حضارية تعمل على تنسيق الخطط التعليمية في كل أقطار المجتمع العربي بما يعبئ قواها على طريق التعاون والتماسك والتكامل .

أربعة عشر : التحدي الصهيوني :

يقف التحدي الصهيوني على رأس قائمة التحديات التي تواجه المجتمع العربي في جزئياته وكلياته ، ولقد أكدت لنا تجاربنا مع الصهيونية أن قوة المجتمع لا تقاس بعدد أفراده ، بل بقدر ما يملك المجتمع من كفاءات بشرية تكون قادرة على مواجهة التحدي والتصدي له وقهره والانتصار عليه .

إن التحدي الصهيوني هو تحدي حضاري بالدرجة الأولى مما يستلزم إعادة النظر في تعبئة مواردنا المالية والبشرية على أسس علمية وإحداث تغيير جذري في بنية التعليم الحالي وركائزه ومقوماته وصيغه ومحدداته وإعادة بنائه على أسس من الشريعة الإسلامية وما ينبثق عنها من قيم واتجاهات ومحددات للسلوك تكون قادرة على مواجهة التحدي الصهيوني في مجالاته المتعددة .

محتوى الكتاب

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

مؤلفات وبحوث تربوية منشورة للمؤلف

المؤلفات التربوية :

١ ـ في مجالات التربية المعاصرة	ـ النهضة المصرية
٢ ـ الفكر التربوي في رعاية ضعاف العقول	ـ النهضة المصرية
٣ ـ الفكر التربوي في رعاية الطفل الأصم	ـ الانجلو المصرية
٤ ـ التربية ومشكلات المجتمع	ـ مكتبة النهضة العربية
٥ ـ فلسفة الوضعية المنطقية والتربية	ـ دار النهضة المصرية
٦ ـ في فلسفة التربية	ـ مكتبة الخانجي بالقاهرة
٧ ـ الفكر التربوي في رعاية الطفل الكفيف	ـ مكتبة الخانجي بالقاهرة
٨ ـ الموسوعة العربية الميسرة للطالب (فرعي الاجتماع والانثروبولوجيا)	ـ مؤسسة فرانكلين
٩ ـ التربية والتقدم في الوطن العربي	ـ دار المريخ في الرياض
١٠ ـ التربية والتكنولوجيا في الوطن العربي	ـ دار المريخ في الرياض
١١ ـ دراسات في تطوير التعليم في الوطن العربي	ـ دار المريخ في الرياض
١٢ ـ الطبيعة البشرية في القرآن الكريم	ـ دار المريخ في الرياض
١٣ ـ تربية المعوقين في الوطن العربي	ـ دار المريخ في الرياض
١٤ ـ الفكر التربوي في رعاية الموهوبين	ـ مؤسسة تهامة في جدة
١٥ ـ الأصول الثقافية للتربية في الوطن العربي	ـ دار الحارثي في الطائف

١٦ ـــ تأملات في التربية المعاصرة ـــ دار الوطن في الرياض
(تحت الطبع)

١٧ ـــ دراسات في الفكر التربوي المعاصر ـــ دار الشروق في بيروت
(تحت الطبع)

مؤلفات تربوية نشرت ونفذت

١٨ ـــ سيكولوجية الطفل المعوق وتربيته ـــ النهضة المصرية
(بالاشتراك مع الأستاذ عبد المجيد عبد الرحيم)

١٩ ـــ سيكولوجية الطفل الكفيف وتربيته ـــ الانجلو المصرية
(بالاشتراك مع الدكتور سيد خير الله عميد كلية التربية في المنصورة)

٢٠ ـــ المرجع في التربية الفكرية ـــ النهضة المصرية
(بالاشتراك مع الأستاذ عوض فرج والأستاذ محمود الكومي)

٢١ ـــ التوجيه التربوي والارشاد النفسي في المدرسة العربية ـــ الانجلو المصرية
(بالاشتراك مع الدكتور محمد مصطفى زيدان)

البحوث التربوية :

١ ـــ النظرية الخلفية عند الوضعية المنطقية وتطبيقاتها التربوية ـــ المجلة الفلسفية العربية العدد (١) ١٩٦٥ .

٢ ـــ الارشاد النفسي للمتفوقين ـــ المجلة الفلسفية العربية العدد (٥) ١٩٦٧ .

٣ ـــ سيكولوجية العدو الصهيوني ـــ المجلة الفلسفية العربية ١٩٦٨ .

٤ ـــ البيئة المحلية (دراسة تربوية اجتماعية نفسية) مجلة محافظة قنا ١٩٦٨ .

٥ ـــ تربيتنا وكيف ينبغي أن تكون ـــ المجلة الفلسفية العربية ١٩٦٩

٦ ـــ من مشروعاتنا التربوية في خدمة البيئة ـــ المجلة الفلسفية العربية ١٩٧٠

٧ ـ الثقافة العربية والتغير الاجتماعي ـ صحيفة التربية ١٩٧١ .

٨ ـ التفسير النفسي للاتجاهات الاجتماعية ـ صحيفة التربية ١٩٧٢ .

٩ ـ تحليل النظم التعليمية في الحاسب العلمي ـ صحيفة التربية ١٩٧٣ .

١٠ ـ مشروعاتنا التعليمية في ضوء الحاسب العلمي ـ صحيفة التربية ١٩٧٣ .

١١ ـ تطور الفكر التربوي في رعاية الأطفال الصم ـ صحيفة التربية ١٩٧٥ .

١٢ ـ الوسائل العلمية في اكتشاف الأطفال الصم ـ صحيفة التربية ١٩٧٦ .

١٣ ـ التوجيه التربوي في المدرسة العربية السعودية ـ مجلة مكتبة أبها العامة ١٩٧٩ .

١٤ ـ الفكر التربوي في رعاية المتخلفين عقلياً ـ مجلة الفيصل ١٩٧٩ .

١٥ ـ أثر الثقافة في بناء الشخصية ـ صحيفة التربية ١٩٧٩ .

١٦ ـ تحليل النظم الادارية في مؤسسات التعليم العربية ـ مجلة الفيصل

١٧ ـ التنشئة التربوية وتكوين قيم الدور الوظيفي ـ مجلة الفيصل

١٨ ـ الرعاية التربوية للمعوقين بصرياً ـ مجلة الفيصل

١٩ ـ مسئوليات الأسرة في تربية الكفيف ـ مجلة الفيصل

٢٠ ـ برنامج مقترح للمعوقين عقلياً مجلة الفيصل



